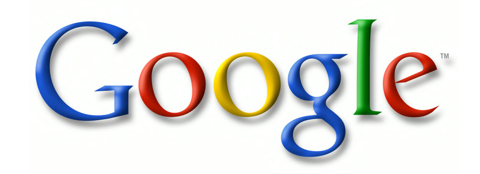
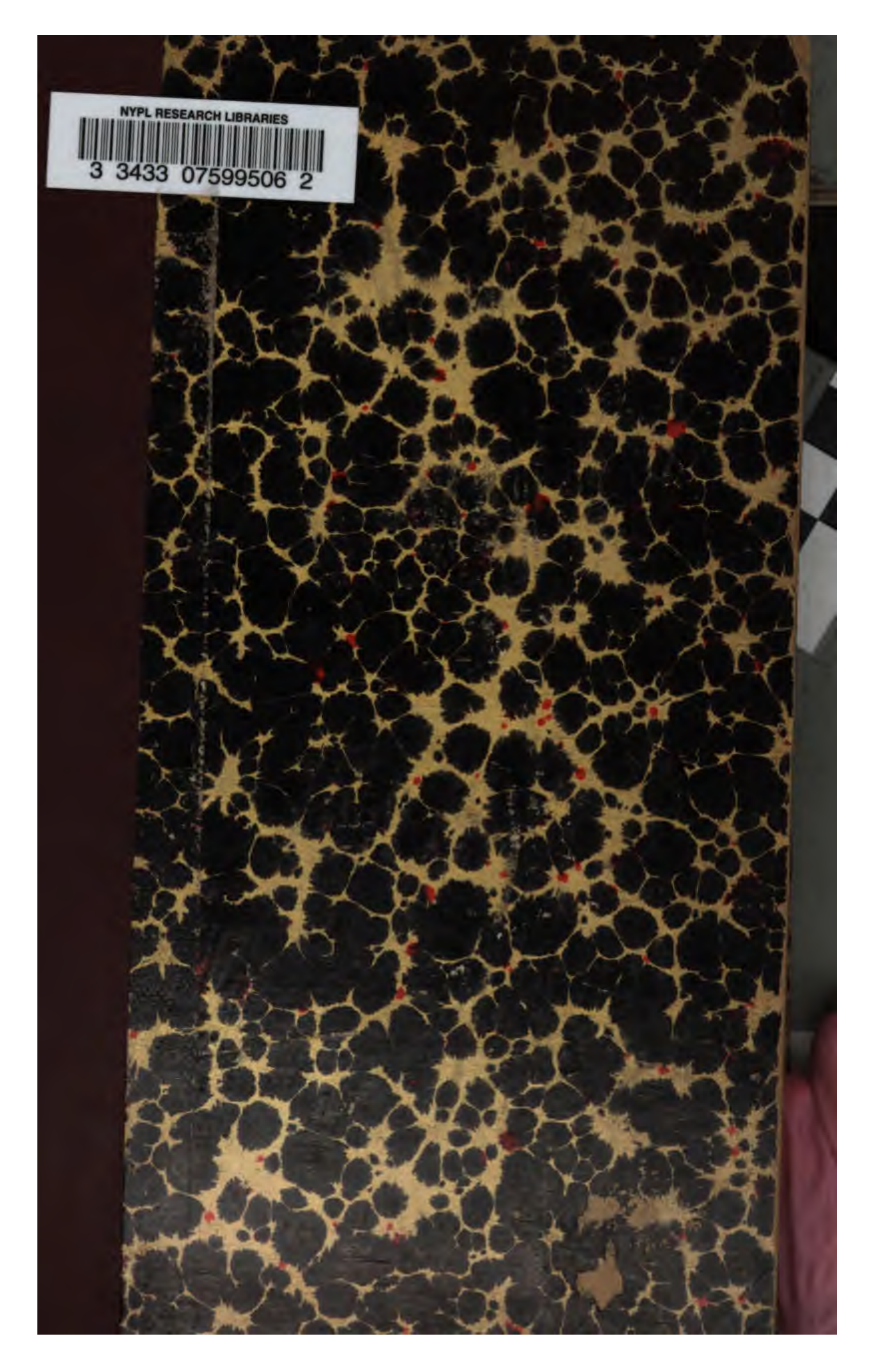



NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07599506 2



REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VII

Juillet-Décembre 1885

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PEDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VII

Juillet-Décembre 1885

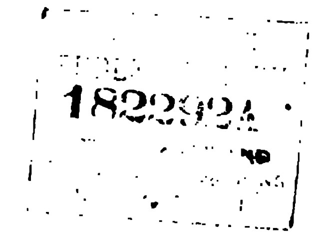


PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1885


182292A

Nouvelle série. Tome VII. N° 7. 15 Juillet 1885.

REVUE PÉDAGOGIQUE

UN VOYAGE D'ÉLÈVES-MAITRES

DANS LE MIDI DE LA FRANCE

« Le voyager me semble un exercice proufitable : l'âme y a une continuelle exercitation à remarquer des choses incognues et nouvelles ; et je ne sache point meilleure eschole à façonner la vie que de lui proposer incessamment la diversité de tant d'autres vies, fantaisies et usances, et lui faire goûter une si grande variété de formes de notre nature. Le corps n'y est ni oisif, ni travaillé, et cette modérée agitation le met en haleine. »

Ces paroles de Montaigne (*Essais*, III, 9) ne laissent pas de doute sur l'approbation qu'il eût accordée aux voyages scolaires, d'autant qu'il dit encore, en parlant du jeune garçon : « Je voudrais qu'on commençât à le promener dès sa tendre enfance. »

Au surplus, le principe de l'institution n'est pas en cause, et le procès est gagné. Reste à s'entendre sur l'application.

Selon nous, le profit d'une excursion scolaire peut se mesurer à la valeur de la relation qui en est faite. Ce travail qui attend le touriste au retour, c'est le prix de son plaisir, c'est la sanction qui le relève et l'ennoblit ; d'une distraction passagère, cela seul fait une étude fructueuse et une durable acquisition. Ces pages, tracées d'une main un peu lasse mais contente, ce sont les confidentes de ce qu'on a senti, pensé, rêvé. Simple et de bonne foi, l'écrivain s'y découvre tout entier. Il convient donc de les lire avec bienveillance et sympathie, — avec attention aussi, et non sans une arrière-pensée pédagogique et morale.

C'est une tâche de cette nature qu'on nous donne à remplir.

Nous avons à rendre compte de relations écrites au courant de la plume — et du crayon, s'il vous plait — par les élèves-maîtres de troisième année d'une école normale primaire. Le champ de pérégrination est la contrée qui s'étend depuis la ville de Cette sur la Méditerranée, aux côtes du Rhône, principalement dans le Vaucluse. Riche domaine qui comprend des villes comme Montpellier, Nîmes, Avignon, Orange, Arles; — des monuments comme temples grecs, théâtres, arènes, arcs de triomphe; — des souvenirs comme ceux qu'éveille l'époque la plus brillante de la civilisation gallo-romaine sur notre sol.

I

Donc, un matin d'avril dernier, aux environs de Pâques-Fleuries, la joyeuse caravane monte en wagon, et met le cap sur Nîmes. On s'est levé avant l'aurore, il fait nuit sombre et le ciel est pluvieux : qu'importe ! — « Nos voisins, dit l'un des voyageurs, peuvent se convaincre que le sommeil n'habite pas notre compartiment. » Heureuse jeunesse !

Le soleil se lève et luit sans éclat sur une contrée médiocrement pittoresque. Plus gais qu'attentifs, nos élèves le regardent fuir avec indifférence. J'en compte peu de ces observateurs alertes qui saisissent un paysage à la volée, notent d'un trait rapide et juste, ici « un bouquet de pins », là « une garrigue verdoyante », ailleurs « un clocher noirci », à l'horizon « une longue ligne bleue » qui signale la Méditerranée. Touristes de la bonne école pour qui rien n'est perdu. Ils s'entendraient avec Jean de La Fontaine, lequel, parti de Paris pour Limoges, — excursion mémorable dans une existence casanière, — datait sa première lettre « de Clamart près Meudon », et la terminait par cette exclamation bien sentie : « Quel plaisir de voyager ! On rencontre toujours quelque chose de remarquable. »

Eh ! oui, jeunes gens, il n'y a pas de route insignifiante; le tout est d'ouvrir les yeux. Si folle que soit l'hypothèse, supposons l'aimable et curieux La Fontaine assis, en personne, en face de vous, l'œil au carreau de vitre qui découpe le paysage : que de questions vont se presser sur ses lèvres !

« Quelle est cette ligne d'eau qui serre de près la voie et que nous côtoyons et franchissons tour à tour? — C'est le canal du Midi. — Quoi! ce fameux travail de Riquet que mon ami. M. Boileau, a chanté :

J'entends déjà frémir les deux mers étonnées
De voir leurs flots unis au pied des Pyrénées?

L'œuvre a tenu bon. — Oui, étant solidement construite; Vauban, qui visita les travaux par ordre de Colbert, en revint émerveillé. — En sorte que le nom de Riquet est devenu célèbre? — Si célèbre qu'il a éclipsé celui de son prédécesseur, l'ingénieur Adam de Craponne, et que Béziers, sa ville natale (nous y passions tout à l'heure), lui a érigé une statue. — De mon temps, on n'accordait guère de statues qu'aux princes et aux victorieux. — Aujourd'hui, nous en dressons aux hommes utiles, aux inventeurs, aux poètes aussi, et si vous retourniez à Château-Thierry.... — Je sais, vos contemporains ont été bien honnêtes pour moi, comme pour M. Racine et pour M. Corneille. Votre siècle a du bon. Mais je ne vois pas circuler un seul bateau sur ce canal? — C'est que le chemin de fer lui fait une terrible concurrence. — Ne pourrait-on tirer parti de cette concurrence même? — Oui, si l'on n'avait eu l'idée malheureuse de confier aux propriétaires du chemin de fer l'exploitation du canal. — Ah! pour cela, je crois que M. de Colbert ne l'eût pas fait. — Ni M. de Vauban non plus. — Cette plaine inculte où je vois des gens ratisser le sol, qu'y fait-on? — Du sel. Cette côte est presque toute en marais salants. Ces pyramides grisâtres sont du sel accumulé, et ces huttes de branchage et de paille sont des refuges de douaniers. — Et le sel se vend-il toujours aussi cher? — Non, on l'a dégrevé comme denrée de première nécessité. — Voilà qui est bien; autrefois le prix du minot de sel variait d'une province à l'autre de la façon la plus arbitraire et la plus incommode. Et puis le saulnier menait une existence contrainte et misérable. Et quelles rigueurs frappaient le faux saulnier! — Tout cela a disparu de nos mœurs et de nos lois, et bien d'autres choses encore. Si votre vieux bûchereron, « tout couvert de ramée », revenait faire des fagots ici-bas, il y retrouverait des impôts, c'est certain, beaucoup d'impôts, mais répartis sur

tous avec égalité, et puis plus de « corvée », plus de « soldats », c'est-à-dire plus de garnisaires à loger, plus de « créanciers », c'est-à-dire plus d'usuriers grugeant le pauvre monde; et sûrement il demanderait à la mort un sursis, afin de fêter dans quatre ans un joyeux centenaire. — Je trouve aux habitants de ces contrées l'air malingre et fatigué? — C'est que la fièvre les mine. Elle habite à demeure ces terres basses et peu salubres. Ici la vie humaine descend au-dessous de la moyenne. — Que ne prennent-ils du quinquina! — Ils s'en bourrent. Il y a telle bourgade où l'on en consomme plus que dans une grande ville. — Vive le quinquina! — Et vive le poète qui l'a chanté! — Vous me flattez. Mon poème sur le quinquina ne me rend pas trop fier, car jamais M. Despréaux ne m'en a fait compliment. Pour revenir au canal, par où débouche-t-il? — Par cet étang que nous longeons et qu'on nomme l'étang de Thau; de l'étang de Thau dans la mer, après avoir franchi soixante lieues de pays et une centaine d'écluses. — Comment appelez-vous l'endroit? — C'est le port de Cette. — Creusé par Riquet et fortifié par Vauban : c'est de mon époque. — La ville a prospéré depuis. Sa population a plus que décuplé. C'est à Cette qu'on embarque par milliers de tonnes le sel dont les pays du nord ont besoin. Et puis les caves de Cette regorgent de liquides, à désaltérer la moitié de la France. Ce sont d'habiles gens que les marchands de vin de ce pays. On dit seulement... — Quoi donc? — Que d'une barrique ils en font deux. — C'est fort mal; de mon temps.... — De votre temps, M. de La Fontaine, c'était la même chose, mais comme on opérait sur une moindre échelle, cela se voyait moins. »

II

Nîmes! la vieille cité gallo-romaine a la plus superbe entrée de ville qui se puisse voir. De la gare une large avenue de platanes conduit aux pieds de la fontaine monumentale sculptée par Pradier, le plus attique de nos statuaires. Dieux et déesses, fleuves à longue barbe et nymphes voilées d'herbes marines, étincellent dans leurs contours de marbre blanc que le climat respecte et que caresse la pure lumière du midi.

De là, on gagne les Arènes et la Maison carrée : c'est l'ordre topographique. La logique et la chronologie en réclament un autre.

Il n'y a qu'une voix dans la caravane sur cette charmante copie de temple grec qu'on nomme la Maison carrée. La justesse des proportions, l'harmonie de l'ensemble, la grâce sobre du détail, ce sont de ces beautés que le premier regard découvre et qu'une plus longue étude confirme et fait sentir. Ce premier contact avec le génie grec porte coup, et, bien qu'embarrassée pour se traduire, l'émotion de nos jeunes gens est sincère. « Grâce et délicatesse exquise! » — c'est la note juste, et dont je me sers après eux.

Dessinateurs, à l'ouvrage! Etudiez et rendez de votre mieux ces légères sculptures qui se déroulent sur toute l'étendue de la frise, ce pur fronton attique, et ces colonnes élégantes dont l'œil suit de loin l'harmonieuse perspective. Ils n'y manquent pas, les artistes. La pluie tombe et les taquine. Eh bien! une moitié se dévoue à tendre sur leur tête l'hygiénique parapluie. O Phidias, ô Ictinus, pardonnez cette tache noire qui fait ombre sur votre idéal. Nous les avons sous les yeux, ces dessins sauvés des eaux. Ils sont faciles et expressifs. Voilà une illustration toute faite pour décorer le texte des « littérateurs ».

Je loue ceux-ci de ne s'être pas lancés dans les termes techniques, le *naos* et le *pronaos*, la *cella* et le reste. En toute chose il faut être sobre, jamais plus qu'en matière empruntée. Se frotter d'un vernis archéologique est facile ; mais il faut soutenir son rôle, et gare au geai qui s'est paré des plumes du paon. Quand il parlait médecine, Daguin, le médecin de Louis XIV, émerveillait la cour par la clarté, la simplicité de son langage. « Un médecin de village veut parler grec », dit à ce propos Mme de Maintenon.

Reste une légère querelle. J'ai lu dans une ou deux relations l'expression « infiniment minutieux » appliquée à ce travail de sculpture. Ce qu'on appelle « minutie », c'est-à-dire une recherche fastidieuse du détail, est bien le défaut le plus opposé au génie grec. Demandez à Fénelon, cet Athénien du XVIIe siècle :

« Un édifice grec n'a aucun ornement qui ne serve qu'à orner l'ouvrage; les pièces nécessaires pour le soutenir et pour le

mettre à couvert, comme les colonnes et les corniches, se tournent seulement en grâce par leurs proportions : tout est simple, tout est mesuré, tout est borné à l'usage. On n'y voit ni hardiesse, ni caprice qui impose aux yeux. Les proportions sont si justes que rien ne paraît fort grand, quoique tout le soit : tout est borné à contenter la vraie raison (1) ».

Passer de la Maison carrée aux Arènes, c'est s'offrir un coup de théâtre accompagné de changement à vue. L'art se faisait goûter dans ce qu'il y a de plus fin et de plus pur : voici qu'il se déploie sous une forme « imposante et puissante ». Encore deux mots que je m'approprie, vu leur parfaite justesse.

Assurément, l'occasion est bonne pour marquer la différence essentielle des deux genres.

L'œuvre grecque emploie presque exclusivement la ligne droite. Elle se dessine dans le plan rectangulaire de l'édifice, dans la forme des parties, dans la fonction des pièces principales et jusque dans la coupe des pierres.

L'édifice romain est le triomphe de la ligne courbe. L'amphithéâtre se déploie en une vaste ellipse, et chacun des ordres repose sur une double arcade cintrée et circulaire.

Le temple grec a je ne sais quoi de fixe, de mesuré; les proportions n'en dépassent pas la commune portée.

« Rien de trop » semble en tout le mot du programme attique, et l'architecte, comme le philosophe, s'y conforme. Le beau dans la justesse et l'harmonie; plaire sans étonner.

L'amphithéâtre romain, vrai colosse, saisit par sa masse. On dirait qu'il brave les lois de la matière, et sort de la nature. Il donne l'impression de l'impossible réalisé. En somme, plus de stupeur que de plaisir.

L'artiste grec a travaillé pour une élite. Son temple, c'est la maison de Socrate, juste assez grande pour les amis du vrai, du beau et du bien. Il s'en dégage une impression délicieuse de paix et de recueillement.

Le Romain bâtit pour un peuple. Il faut que dans ses flancs de pierre l'édifice contienne une ville, loge une foule sur ses gradins, une autre dans ses antres souterrains, une autre encore

---

(1) *Lettre sur les occupations de l'Académie française*, chapitre X.

dans l'arène sablonneuse : c'est un monde, fait de trois mondes superposés.

Et maintenant, viennent à notre secours l'histoire et la poésie. Que ces deux édifices, analysés et compris, nous fournissent la scène et le décor où se déroulent les tableaux du passé.

Au temple grec s'achemine à pas lents une théorie de jeunes filles, chantant des hymnes en l'honneur de Diane et de Pallas-Athéné. Ou bien, sous le portique et sur les degrés de pierre se tiennent les vieillards couronnés de bandelettes, chargés de branches d'olivier, suppliant Jupiter d'écarter de la ville le fléau que la dévore, la peste « au flot sanglant », la peste par laquelle le sombre Hadès « s'enrichit de gémissements et de pleurs ».

Dans l'amphithéâtre, voyez se ruer, comme une mer, vingt-quatre mille spectateurs, les consuls précédés des faisceaux, les matrones et les vierges, la noblesse et le sénat, la plèbe, et les esclaves, — et César, escorté de l'escadron des prétoriens. Entendez la discordante harmonie que font en se mêlant les clameurs de la foule, les rugissements des bêtes, le choc des armures, la fanfare des clairons, les gémissements des mourants. Et de tous ces bruits, composez un hymne adulateur au Dieu de la fête, non à Jupiter, non à Romulus, non aux vieux Lares protecteurs du peuple romain, mais à César, toujours auguste, maître de Rome et du monde, l'égal des dieux, dieu lui-même :

César, empereur magnanime,
Le monde, à te plaire unanime,
A tes fêtes doit concourir.
Eternel héritier d'Auguste,
Salut, prince immortel et juste!
César, sois salué par ceux qui vont mourir (1).

Le temples et les bains de Diane achèvent la parure de Nîmes. Du temple, il reste des ruines qui font la joie des antiquaires. La fontaine, toujours jeune, coule et murmure dans le bassin le plus limpide, sous le plus frais ombrage qui se puisse rêver. L'impression est celle d'une fraîcheur pénétrante.

(1) Victor Hugo, Odes, IV, *Le chant de l'arène*. Toute la pièce est à lire, comme brillant tableau d'une fête du cirque sous les empereurs.

« Je voudrais étancher ma soif à l'onde pure des fontaines », s'écrie la Phèdre d'Euripide. Et celle de Racine :

> Dieux ! que ne suis-je assise à l'ombre des forêts !

Conduisez l'infortunée au bord de ce Léthé aux ondes calmes et purifiantes.

Et je suis sûr qu'on y surprendrait, à l'aurore, les hôtes familiers du fabuliste : la colombe,

> Le long d'un clair ruisseau buvait une colombe,

l'agneau qui se désaltérait « dans le courant d'une onde pure », et certain héron qui nous valut ces vers appétissants et frais :

> L'onde était transparente ainsi qu'aux plus beaux jours.
> Ma commère la carpe y faisait mille tours
> Avec le brochet son compère.

Jeunes gens qui voulez fortifier en vous le sentiment de la nature, — sens exquis, mais qui s'émousse faute de culture — c'est peu de voyager, lisez et méditez les poètes. Vous leur devrez cette double jouissance, de sentir la beauté de l'objet dans les vers qui les représentent, — et la beauté des vers devant l'objet dont ils sont l'image.

La fontaine « némausine », abondante en hiver, tarit en été. Aux jours caniculaires elle ne donne plus que six litres d'eau : une goutte, littéralement une goutte, par jour et par habitant. Les vieux Gaulois s'en contentaient, les Romains, non. Ces éhontés buveurs de falerne étaient malgré cela, ou peut être à cause de cela, de grands altérés d'eau. La consommation de Paris n'atteint pas au quart de celle de l'ancienne Rome. Leurs aqueducs se firent gigantesques pour des besoins de même taille. Nîmes leur dut un flot d'eaux courantes captées à dix ou douze lieues dans la montagne. L'aqueduc communément appelé Pont du Gard est un superbe vestige de ces travaux disparus.

L'excursion, depuis Rousseau, est classique et obligatoire. Notre caravane l'a faite de la bonne manière, c'est-à-dire à pied, pour une moitié de chemin. C'est une de ses plus agréables journées. Beau temps, belle contrée, joyeuse humeur. Les



narrations s'en ressentent. Il y en a de vives et allègres, où se reconnaissent des coins entiers de paysage : « des bouquets de chênes verts sous lesquels un berger fait paître ses troupeaux », et le Gardon « qui roule entre deux montagnes ses eaux verdâtres ». On grimpe les croupes boisées « par le sentier des chèvres », on allume « des branches de buis sec », et l'on pénètre par le conduit de l'aqueduc jusque sous la montagne. Des ruines éboulées arrêtent court ce voyage au centre de la terre, et les émules de M. Verne reparaissent au soleil pour décrire et dessiner l'aqueduc, au triple rang d'arcades.

Description sobre et sans emphase, admiration de bon aloi. L'avouerai-je ? Je redoutais l'épreuve. Pour peu qu'on se laisse monter la tête par l'éloquence capiteuse de Rousseau, pour peu qu'on lâche les écluses, Dieu sait ce qu'il en passe d'enthousiasme de commande et de phrases de convention. Mais, ô discrétion de la jeunesse française ! ils n'ont pas lu la mémorable page de Jean-Jacques.

Je ne serais pas fâché pourtant de prendre leur avis sur ce point. Jean-Jacques Rousseau, qui ne manque jamais l'occasion d'exalter le passé aux dépens du siècle présent, s'écrie en quittant ces belles ruines : « Que ne suis-je né parmi les Romains ! »

Que vous semble de ce soupir, jeunes gens ? Votre cœur en est-il un tant soit peu gonflé ? En d'autres termes, éprouvez-vous si peu de fierté d'être né au XIXe siècle et Français, que vous eussiez honte et dépit, si vous rencontriez Vitruve dans nos montagnes sillonnées de routes, percées de tunnels, escaladées de viaducs ? Et si d'aventure, il prenait fantaisie à Fabricius et à sa « grande âme » qu'évoquait Rousseau, de visiter nos hôpitaux, nos asiles pour l'enfance et pour la vieillesse, toutes nos institutions charitables et populaires, craindriez-vous le parallèle ? — Aucunement. — Touchez là, nous sommes d'accord.

III

Avignon est notre troisième étape. « Avignon la venteuse, — avec le vent fastidieuse, — sans le vent vénéneuse », ne se



met guère en peine de démentir sa réputation. Un coup de mistral nous y reçoit.

Voltaire, durant son séjour à Londres, s'était lié avec des Anglais de distinction logés dans la même auberge que lui. Un matin, à table, leur place restant vide, il s'enquit de leurs nouvelles. « Mauvaises, lui répondit-on. — Malades ? — Non, pendus. — Pendus ! et pour quelle cause ? — C'est le vent d'Est. »

Dans Vaucluse, en temps de mistral, on ne va pas se pendre, mais on tourne à l'aigre, on est mécontent, grondeur et quinteux. On médit du palais des papes « à la façade glaciale », de la ville trop petite, des rues trop étroites, des places trop amples au gré de ceux que le vent bouscule. On n'accorde qu'une attention distraite aux édifices, aux églises, aux statues, — même à celle de Crillon, ce « brave Crillon » qui depuis deux siècles supporte sans se plaindre les assauts de la bise, — même à celle de Philippe de Girard, l'honnête inventeur, première figure humaine que l'on rencontre en quittant la gare. On a trop affaire de défendre sa coiffure contre les entreprises du mistral. « Le vent que nous haïssons le plus est celui qui nous *découvre* », dit, avec un jeu de mots, certain Grec traduit par Montaigne.

Tout compte fait de ces mésaventures, je soupçonne qu'Avignon souffre surtout du souvenir trop voisin de Nîmes. Il y a deux secrets pour jouir en voyage : se souvenir à propos, oublier à propos.

Comme ils traversaient une place, un indigène les accoste, et dans son idiome sonore : « Quésaco ? Coumo jouatz, lous mousiciens ? » Les galons de leur casquette et leur boutonnière à palme bleue les ont fait prendre pour des instrumentistes sans instruments.

Cet incident ramène la gaieté, et du coup on part pour les Doms. Le rocher des Doms, belvédère du peuple avignonnais, est le vrai domicile du mistral. Mais comment bouder le panorama qui s'y déroule ? Dénigrez donc « les Alpes couronnées de neige et le majestueux Ventoux » ?

Je ne sais comment de Mistral, fils d'Aquilon, on est passé au Mistral, fils harmonieux de la Provence, poétique auteur de *Mireille*.

C'est en murmurant ses vers sur une mélodie de Gounod



qu'on descend jusqu'au Rhône, — « où nous baignons nos mains avec une joie enfantine », raconte un jeune poète qui s'ignore; il y a là toute une idylle.

Cette visite au Rhône et cette ablution tardive m'enlèvent une appréhension.

Je possède un ami qui a quitté Francfort-sur-le-Mein sans rendre ses devoirs au Mein. Il n'en est pas consolé après vingt ans.

Nos élèves sont incapables d'une pareille irrévérence. Mais ce grand fleuve qu'ils rencontrent pour la première fois, sont-ils quittes envers lui? Une courte étude géographique s'encadrerait bien entre deux pages descriptives. La *France* d'Élisée Reclus se trouve certainement dans la bibliothèque de l'école normale d'Avignon où la caravane a pris son gîte. Lire sur place, à deux pas du Rhône, les belles pages consacrées au vieux fleuve par le grand écrivain me semble une volupté choisie, et pour le « proufit », comme dirait Montaigne, où trouver le pareil?

Une autre remarque (car l'influence du mistral se gagne et je me sens à vue d'œil devenir quinteux), une autre remarque concerne l'agriculture, et la faible part qui lui revient dans ces notes de voyage. Sans doute on a nommé le phylloxéra en traversant l'Hérault, la garance en traversant le Vaucluse. Est-ce suffisant? Et du mûrier? pas un mot. Voilà, par ma foi, le mûrier rayé de la flore languedocienne et provençale, le ver à soie occis, et l'Ardèche et le Vaucluse et le Gard ruinés du même coup.

Quelle occasion pourtant d'imiter Socrate, ce grand instituteur dont la méthode vous est familière? Entrez dans le premier champ de vigne où le paysan surveille ses irrigations, à moins qu'il ne voiture de planche en planche le fourneau ambulant où fume la mixture prescrite par la science. Questionnez le bonhomme, retenez ses réponses: vous en tirerez une merveilleuse leçon de choses, pas « livresque » mais toute vivante, pleine de saveur et d'un goût de terroir qu'on ne retrouve pas dans les manuels. « Naturaliser l'art », qu'est-ce à dire si ce n'est entrer en communication directe avec les hommes et les choses de la nature? Voilà pour la vigne.

Et la garance? Elle eut ses jours de grandeur, cette plante aujourd'hui déchue, dont la gratitude publique fait honneur, dans le Vaucluse, au Persan Althen. Pendant des années, elle a fait sortir des millions et des millions de ces guérets aujourd'hui dépeuplés.

Qui l'a tuée? La science, la chimie moderne, cette rivale de la nature, cette magicienne qui exalte les humbles et abaisse les puissants, qui fait rentrer dans le néant mainte substance végétale pour y substituer la puissance des minéraux. Ce n'est plus le laboureur qui fournit de quoi teindre en rouge les pantalons de nos soldats, c'est l'usine. La garance a vécu, place à l'alizarine, cette fille de la houille! « De 13,500 hectares produisant en 1862 plus de 30 millions de kilogrammes, la surface de Vaucluse cultivée en garance était tombée à 500 hectares en 1876. La statue du Persan Althen dressée dans le jardin des Doms, et le village d'Althen-les-Paluds, au bord de la Sorgue, ne rappelleront bientôt plus qu'une industrie du passé (1). »

« Une visite à Orange ou la revanche d'Avignon », tel est le titre qui conviendrait aux pages suivantes. Je ne sais où la petite ville a trouvé le secret d'éclipser sa grande sœur : le fait est que tout y agrée à nos voyageurs, — jusqu'au mistral, au mistral espiègle et bon enfant qui les « poudre à blanc », sans arracher leurs casquettes ni crisper leurs nerfs. Les monuments, on s'en déclare enchanté. Il s'agit du théâtre et de l'arc de triomphe, au sujet desquels certains embouchent la trompette en l'honneur « des Romains, nos maîtres ».

Distinguons, s'il vous plaît. Le théâtre est plus grec que romain. Car en fait d'art théâtral, Rome est tributaire d'Athènes. Tragédie, comédie, appareil scénique, les Romains ont tout emprunté. Ils n'ont en propre que leurs lascives pantomimes et leurs tristes combats de gladiateurs.

L'arc de triomphe, c'est autre chose. C'est, en fait de monuments, leur conception la plus élevée et leur forme la plus pure. Partout ailleurs leur architecture, pratique et positive, asservit le beau à l'utile (arènes, aqueducs, murailles, voies publiques); ici

(1) Élisée Reclus, *La France*, p. 327.

le fait cède le pas à l'idée, et quelle idée ! toute de grandeur, de gloire, de puissance nationale et souveraine. Place aux armées du peuple roi, victorieuses de leurs ennemis et conquérantes de l'univers ! Place au général et aux soldats ceints de lauriers pour le triomphe. Elevez sur leur passage une porte magnifique comme leurs exploits, grandiose comme la fortune de Rome. Que cette arche de pierre enveloppe tout un pan du ciel, comme l'arc qu'Iris dessine sur les nuées. Que la statuaire s'épuise à décorer ces voûtes : Victoires aux ailes déployées, trophées de bronze, bas-reliefs, palmes d'or, rien n'est trop beau, rien n'est trop riche.

On a cru, sur la foi d'un mot, que l'arc d'Orange célébrait (après coup et longtemps à la suite de l'avénement) les victoires de Marius. La légende était trop belle. N'importe, du droit que chacun possède de comparer les petites choses aux grandes et la garde nationale d'un municipe gallo-romain aux légions des Césars, rien n'empêche d'envelopper dans le même souvenir l'arc d'Orange, ceux de Titus et de Constantin, à Rome, celui de Napoléon à Paris. Et que n'y avait-il, dans la troupe voyageuse, quelque familier de poésie lyrique pour réciter sur place ces beaux vers :

Toi dont la courbe au loin, par le couchant dorée,
S'emplit d'azur céleste, arche démesurée ;
Toi qui lèves si haut ton front large et serein,
Fait pour changer sous lui la campagne en abîme,
Et pour servir de base à quelque aigle sublime
Qui viendra s'y poser, et qui sera d'airain !

O vaste entassement ciselé par l'histoire !
Monceau de pierre assis sur un monceau de gloire !
Edifice inouï !

. . . .

La vieillesse couronne et la ruine achève.
Il faut à l'édifice un passé dont on rêve,
Deuil, triomphe ou remords.
Nous voulons, en foulant son enceinte pavée,
Sentir, dans la poussière à nos pieds soulevée,
De la cendre des morts (1) !

---

(1) Victor Hugo, *Les Voix intérieures*, IV, *A l'Arc de triomphe*. Toute la pièce est à lire, tant elle est en situation.

Et la garance? Elle eut ses jours de grandeur, cette plante aujourd'hui déchue, dont la gratitude publique fait honneur, dans le Vaucluse, au Persan Althen. Pendant des années, elle a fait sortir des millions et des millions de ces guérets aujourd'hui dépeuplés.

Qui l'a tuée? La science, la chimie moderne, cette rivale de la nature, cette magicienne qui exalte les humbles et abaisse les puissants, qui fait rentrer dans le néant mainte substance végétale pour y substituer la puissance des minéraux. Ce n'est plus le laboureur qui fournit de quoi teindre en rouge les pantalons de nos soldats, c'est l'usine. La garance a vécu, place à l'alizarine, cette fille de la houille! « De 13,500 hectares produisant en 1862 plus de 30 millions de kilogrammes, la surface de Vaucluse cultivée en garance était tombée à 500 hectares en 1876. La statue du Persan Althen dressée dans le jardin des Doms, et le village d'Althen-les-Paluds, au bord de la Sorgue, ne rappelleront bientôt plus qu'une industrie du passé (1). »

« Une visite à Orange ou la revanche d'Avignon », tel est le titre qui conviendrait aux pages suivantes. Je ne sais où la petite ville a trouvé le secret d'éclipser sa grande sœur : le fait est que tout y agrée à nos voyageurs, — jusqu'au mistral, au mistral espiègle et bon enfant qui les « poudre à blanc », sans arracher leurs casquettes ni crisper leurs nerfs. Les monuments, on s'en déclare enchanté. Il s'agit du théâtre et de l'arc de triomphe, au sujet desquels certains embouchent la trompette en l'honneur « des Romains, nos maîtres ».

Distinguons, s'il vous plaît. Le théâtre est plus grec que romain. Car en fait d'art théâtral, Rome est tributaire d'Athènes. Tragédie, comédie, appareil scénique, les Romains ont tout emprunté. Ils n'ont en propre que leurs lascives pantomimes et leurs tristes combats de gladiateurs.

L'arc de triomphe, c'est autre chose. C'est, en fait de monuments, leur conception la plus élevée et leur forme la plus pure. Partout ailleurs leur architecture, pratique et positive, asservit le beau à l'utile (arènes, aqueducs, murailles, voies publiques); ici

---

(1) Élisée Reclus, *La France*, p. 327.

le fait cède le pas à l'idée, et quelle idée ! toute de grandeur, de gloire, de puissance nationale et souveraine. Place aux armées du peuple roi, victorieuses de leurs ennemis et conquérantes de l'univers ! Place au général et aux soldats ceints de lauriers pour le triomphe. Elevez sur leur passage une porte magnifique comme leurs exploits, grandiose comme la fortune de Rome. Que cette arche de pierre enveloppe tout un pan du ciel, comme l'arc qu'Iris dessine sur les nuées. Que la statuaire s'épuise à décorer ces voûtes : Victoires aux ailes déployées, trophées de bronze, bas-reliefs, palmes d'or, rien n'est trop beau, rien n'est trop riche.

On a cru, sur la foi d'un mot, que l'arc d'Orange célébrait (après coup et longtemps à la suite de l'avénement) les victoires de Marius. La légende était trop belle. N'importe, du droit que chacun possède de comparer les petites choses aux grandes et la garde nationale d'un municipe gallo-romain aux légions des Césars, rien n'empêche d'envelopper dans le même souvenir l'arc d'Orange, ceux de Titus et de Constantin, à Rome, celui de Napoléon à Paris. Et que n'y avait-il, dans la troupe voyageuse, quelque familier de poésie lyrique pour réciter sur place ces beaux vers :

Toi dont la courbe au loin, par le couchant dorée,
S'emplit d'azur céleste, arche démesurée ;
Toi qui lèves si haut ton front large et serein,
Fait pour changer sous lui la campagne en abîme,
Et pour servir de base à quelque aigle sublime
Qui viendra s'y poser, et qui sera d'airain !

O vaste entassement ciselé par l'histoire !
Monceau de pierre assis sur un monceau de gloire !
Edifice inouï !

. . . .

La vieillesse couronne et la ruine achève.
Il faut à l'édifice un passé dont on rêve,
Deuil, triomphe ou remords.
Nous voulons, en foulant son enceinte pavée,
Sentir, dans la poussière à nos pieds soulevée,
De la cendre des morts (1) !

(1) Victor Hugo, *Les Voix intérieures*, IV, *A l'Arc de triomphe*. Toute la pièce est à lire, tant elle est en situation.

IV

Quel dommage de passer devant Tarascon et Beaucaire sans dessiner leurs vieux donjons. Mais l'architecture féodale dit peu de chose à nos élèves. Patience, elle aura son tour. Une tête bien faite n'exclut aucune forme du beau.

Arles, où nous entrons, est une ville triste comme toute ville déchue : reine détrônée d'un royaume dont on se souvient à peine. De ses beaux jours, il lui reste des arènes comme à Nîmes, un théâtre comme à Orange, et le souvenir d'un forum. Les arènes sont curieuses, même après celles de Nîmes. Le forum fournit d'enseigne un hôtel. Quant au théâtre, il en reste deux colonnes, superbes dans leur majesté morne et solitaire; voilà quinze ou dix-huit siècles qu'elles portent sans se lasser leurs débris d'entablement. Du socle d'où elles s'élancent, ces vénérables jumelles passent sur l'album des dessinateurs : c'est une de leurs meilleures pages.

Les rues d'Arles seraient lugubres s'il n'y passait des compagnes de Mireille, de belles Arlésiennes au teint mat, aux traits purs, d'un type grec merveilleusement conservé. Leur corsage, ainsi que leur coiffure à la mode ancienne, sont rattachés par une épingle qui rappelle l'ornement de métal que les Athéniennes plaçaient dans leur chevelure et qu'elles appelaient poétiquement une « cigale ». Est-ce la coiffure qui fait valoir le visage, ou le visage qui donne du lustre à la coiffure ? Il y a matière à discussion. Mais on est d'accord sur un point, c'est que les Arlésiennes conspirent contre elles-mêmes et contre nous lorsqu'elles abandonnent leurs gracieux atours pour s'affubler à la moderne. On ne trahit pas ainsi le sang de la Grèce.

Arles renferme un beau spécimen de l'art chrétien, c'est l'église de Saint-Trophime. Les sculptures du portail, les nefs intérieures et surtout le cloître soutiennent sans désavantage la comparaison avec les ruines antiques. C'est un grand et noble idéal que poursuivaient nos pères dans leurs constructions religieuses. Romane ou ogivale, leur architecture était digne de son objet. Mais assez d'architecture pour le moment; il y a satiété; je m'en aperçois en feuilletant les relations qui n'ont pas fait bien grande la part de Saint-Trophime. Les dessinateurs

sont plus justes et les arcades du cloître leur fournissent quelques bons croquis.

Une visite aux Aliscamps complète la physionomie d'Arles. Ces champs élyséens, espèce de nécropole gauloise, recevaient les cadavres que le Rhône amenait et qui portaient avec eux le prix de leur sépulture : c'était comme un *campo santo* druidique. Des rangées de cercueils de pierre s'alignent au bord du fleuve. Malheureusement pour nos touristes, la pluie, qui tombe drue, exile la poésie des souvenirs. Sous le parapluie qui dégoutte, un d'eux émet l'opinion que ces tombeaux ressemblent étonnamment « à des auges ». Il n'est contredit ni par ses camarades, — ni par M. Zola.

Le retour par la Camargue fait faire connaissance avec des bandes de petits taureaux noirs, coiffés par le vent d'une touffe de crin sur les yeux, et des chevaux demi-sauvages que garde un pâtre équestre.

Une après-midi à Montpellier, deux heures à Cette ajoutent peu de lignes au carnet des touristes. C'est le sort des voyages de finir dans la langueur si l'on ne s'est ménagé un imprévu final. L'imprévu, ici, c'est le musée Fabre et sa riche collection de toiles anciennes et modernes. On vient de loin pour elles. Il y aurait beaucoup à dire sur la manière de visiter un musée et d'en tirer profit. Mais il se fait tard et ce sera l'objet d'une nouvelle causerie.

Rentrés au gîte, nos jeunes gens repassent dans leur mémoire les écoles normales qui les ont hébergés. La comparaison est toute au désavantage de leur propre école, une ruine, une prison, d'après leurs dires. « N'importe, écrit l'un d'eux, c'est la nôtre que j'aime le mieux. J'y ai passé trois bonnes années de ma vie et j'en sortirai instituteur. »

Et bon instituteur, j'en répondrais, jeune homme, sur la foi d'un aussi noble sentiment.

V

Quelques conseils pour finir : aussi bien le moment est opportun, à la veille des vacances, quand de tous côtés des caravanes scolaires se disposent au départ.

Un voyage d'études ne mérite son nom que s'il est précédé d'une préparation sérieuse et bien comprise. L'itinéraire une fois tracé, il faut mettre à contribution la bibliothèque. Histoire, beaux-arts et belles-lettres, géographie, agriculture, il faut que le futur voyageur ait une teinture, Molière dirait « des clartés », de tout ce qu'il va visiter. — « Mais vous gênez mon indépendance, vous confisquez mon libre arbitre? » — Au contraire, je vous les assure. Le moyen de juger ce qu'on ignore?

Un petit nombre de lecture bien choisies vous donnera donc le fonds, la première mise indispensable. Il la faut substantielle, mais légère et portative, comme les imperméables d'*Old England*.

Ainsi pourvu, partez avec confiance, et fiez-vous du reste sur les hommes, sur les choses, sur vous-même. Point de distraction! en voyage, c'est le faux nom de la paresse. Regarder, observer, noter, voilà la probité du voyageur. Quant à la méthode d'observation, il y en a autant que d'esprits, d'aptitudes et de caractères : à chacun de forger son outil; on ne le donne pas tout fait. Surtout soyez d'infatigables questionneurs. Questionnez le cocher qui vous mène, le petit pâtre qui vous remet dans le chemin, l'ouvrier qui répare votre canne ou votre chaussure, le marchand à son comptoir, le paysan dans sa vigne. — tous, excepté le cicerone, excepté le médaillé et le patenté, car celui-là, c'est l'ennemi.

De retour au logis, ouvrez vos livres, mais discrètement, juste ce qu'il faut pour compléter, rectifier, éclairer. Et puis, prenez bravement la plume. Allez de l'avant, soyez vous-même, faites vôtre par l'expression ce qui est d'emprunt, à plus forte raison ce qui vous est propre. Ecrire, c'est faire acte d'autorité et de personnalité.

Le style des relations de voyage est aussi varié que celui des lettres. Toutes allures lui sont bonnes : il monte, il descend, il chemine en plaine, — comme le coche. Mais il n'a pas le droit, comme le coche, de s'arrêter ni de traîner. La rapidité est son essence ; l'aisance et le naturel en sont comme la moyenne. Soyez familier, jamais vulgaire. Déridez-vous s'il y a lieu : un touriste n'est pas un quaker; allez jusqu'au bout des gaîtés permises. Mais il y faut le grain de sel, l'agrément, — « le tour », dirait La Bruyère.

Ne dites pas, comme quelqu'un de votre connaissance : « Enfin nous pûmes *assouvir* la faim qui nous *dévorait!* » phrase outrée qui sent Ugolin ou le cannibale. Dites · « La faim m'était venuo. Il n'y avait pour toute auberge qu'une taverne à bière, et pour tout dîner qu'un gigot fort dur, dont un étudiant, lequel fumait sa pipe à la porte, essaya de me détourner, en me disant qu'un Anglais affamé, arrivé une heure avant moi, n'avait pu l'entamer et s'y était rebuté. Je n'ai pas épondu fièrement comme le maréchal de Créqui devant la forteresse génoise de Gavi : « Ce que Barberousse n'a pu prendre, » Barbegrise le prendra », — mais j'ai mangé le gigot. » (*Le Rhin*, lettre xxe.)

Voilà comme on s'y prend quand on est Victor Hugo en voyage, c'est-à-dire un grand poète qui condescend à n'être plus que le plus gai des touristes.

H. DURAND.

NOTES

POUR SERVIR A UNE HISTOIRE DES CHATIMENTS CORPORELS A L'ÉCOLE

Ce serait une étude bien intéressante à faire, et que nous entreprendrons peut-être, que l'histoire des tortures variées qui ont été successivement en usage dans l'école. Une fois que l'attention des chercheurs aurait été éveillée sur ce point, on arriverait certainement à constituer au Musée pédagogique une section rétrospective des plus curieuses consacrée au matériel scolaire des temps passés, la section de la *Pédoplégie.* Aucun autre mot ne désigne aussi bien que ce barbarisme la partie de la pédagogie qui comprend à la fois l'Orbilianisme ou méthode contondante d'enseignement, aujourd'hui suranné, et l'emploi spontané ou systématique, encore en vigueur dans certains pays, des corrections corporelles dans l'éducation proprement dite. Il serait sans doute difficile en France de réunir les élément de cette collection ; les maîtres d'autrefois ont usé l'osier ou le « boulas » sur le dos des élèves, et ces derniers, avec l'ingratitude de leur âge, n'ont pris aucun soin d'en conserver les tronçons. Peut-être cependant découvrirait-on, dans les greniers des rares familles qui n'ont jamais déménagé, quelque antique martinet, et il n'est pas sans exemple dans l'histoire qu'une pieuse vénération se soit attachée à ces instruments de discipline. C'est ainsi que nous lisons dans la Vie de Grégoire le Grand écrite à la fin du IXe siècle qu'on montrait encore à Rome le fouet dont le saint pontife se servait de sa propre main pour diriger les enfants de chœur (1). En tous cas on pourrait dans ce département de la pédagogie faire plus facilement que dans beaucoup d'autres de nombreux emprunts à l'Allemagne, où le bouleau scolaire *(betula scholastica)* n'a pas cessé d'être cultivé. Nous nous proposons d'indiquer dans les pages qui suivent les plus importantes variétés d'instruments dues à l'invention d'ingénieux pédagogues ; mais nous devons dès maintenant nous résigner à être incomplet dans l'énumération des diverses sortes de corrections manuelles.

---

(1) « Sub Lateranensis Patriarchi domibus fabricavit, ubi usque hodie lectus ejus in quo recubans modulabatur, et *flagellum* ipsius, quo pueris minabatur, veneratione congrua, cum authentico Antiphonario reservatur. » Johan. diac. *Vita S. Greg. Magni.* Cité par le Dr Zappert dans un travail intitulé *Stab und Ruthe im Mittelalter* (Sitzungsberichte der k.k. Academie der Wissenschaften, juin 1852, Vienne), auquel nous faisons de nombreux emprunts de textes.

La main en effet a été de tout temps l'instrument pédoplégique par excellence ; et il est bien étrange qu'Aristote, qui a écrit sur tant de sujets et sur l'éducation en particulier, qui le premier a vu une des causes de la supériorité de l'homme sur l'animal dans la forme de ses membres antérieurs, n'ait pas relevé le rôle capital de la paume et des cinq doigts dans l'éducation physique, intellectuelle et morale de la jeunesse. Ses sectateurs les plus fidèles n'ont pas su combler dans les œuvres du Maître cette grave lacune dont le moyen âge, hâtons-nous de le dire, n'a nullement souffert. De nos jours, — après Cicéron qui avait déjà appelé les mains « les ministres des arts », *manus artium ministras*, — on a vu dans cet organe « le premier instrument d'analyse » ou encore « un compas à cinq branches », mais on a négligé de relever l'admirable finalité avec laquelle la Nature, en imposant à l'homme seul, parmi tous les animaux, la rude tâche d'élever sa progéniture durant de longues années, l'a muni en conséquence d'un instrument *ad hoc*. Et quel merveilleux instrument, à la fois de préhension pour maintenir le sujet, de flagellation pour le châtier ! Comme il se prête à toutes les combinaisons d'un esprit ingénieux ! Le fléau n'est qu'une faible imitation de la structure du bras. Et le poing, quel marteau donné par la nature ! et comme les effets en sont différents suivant la partie qui frappe ! Il faut une langue aussi riche que l'allemand pour en exprimer toutes les variétés. Ouvrez-le, c'est une merveille : il griffe, il pince, tire, tord et tenaille, il détache la chiquenaude légère comme l'épigramme quoique moins spirituelle ; il s'allonge et se raidit pour donner à plat la claque, il s'assouplit pour frapper du revers, et lorsqu'il se détend les doigts deviennent souples comme les lanières du martinet. Mais ce n'est là que le mécanisme extérieur du soufflet ; pour en bien saisir la nature et en comprendre l'universalité il faudrait une analyse qui pénétrât jusque dans les profondeurs de l'organisme et de l'être moral : il faudrait montrer comment l'idée de coups spontanément associée à l'émotion colérique tend irrésistiblement à passer en acte, par suite d'une circulation plus active du sang et d'une rapide innervation qui donne à tous les muscles du corps une tonicité excessive, douloureuse, qu'une décharge de force peut seule soulager. Ajoutons que certaines figures ou autres surfaces semblent avoir reçu de la nature la propriété de provoquer chez l'éducateur cet état psycho-physique et d'attirer sur elles les gifles et les claques suivant une loi aussi fatale que celle qui préside à la combinaison d'un acide avec une base quand ils sont mis en présence dans les conditions voulues.

Parmi les autres circonstances favorables il convient de signaler l'influence de la saison, du printemps en particulier, dont les tièdes effluves ont pour effet d'accroître la malice des élèves et d'irriter la sensibilité du maître ; le séjour prolongé dans un air confiné chargé d'acide carbonique, en général une vie trop sédentaire funeste au

bon fonctionnement des organes secréteurs et par suite au renouvellement des tissus nerveux; la nature du travail et son excès dans la préparation d'un examen; enfin l'âge et l'état civil, les jeunes célibataires frappant par impatience et vivacité, les vieux, chez qui la mauvaise humeur est invétérée, par routine et par paresse (1). Il faut bien le reconnaître aussi, l'habitude est pour beaucoup dans la *maestria* avec laquelle un vieux maître administre les soufflets, et un jeune débutant, plus brutal peut-être, ne saurait prétendre à la même précision, à la même aisance et pour tout dire à la même grâce, dans le choix, la distribution et l'application des infinies variétés de la correction manuelle. Il y arrive, cependant, dans un temps relativement court. Le plaisir, — la fleur de l'acte selon l'expression poétique d'Aristote, — qui accompagne la décharge de la force musculaire, fait prolonger la correction et provoque la répétition du premier coup. Cette sensation agréable qu'éprouve le correcteur à répéter les coups s'explique par le simple jeu des muscles antagonistes qui s'exerce d'autant plus mécaniquement que la volonté est plus obscurcie par la passion : quand le bras se lève et qu'il a parcouru toute l'étendue de son mouvement ascensionnel, une impulsion prend naissance et se propage aux muscles fléchisseurs pour le ramener dans la position opposée; ce mouvement même provoquant la réaction des muscles extenseurs, il s'établit ainsi une alternance, une activité rythmée qui décharge peu à peu la force accumulée dans les muscles et produit une sensation de soulagement et de satisfaction. Mais à ce moment, chez le *præceptor furiosus*, au plaisir qui s'épuise succède son idée avec le désir de le renouveler ; le besoin réel est remplacé par un besoin factice qui s'exalte à la vue des douleurs de l'enfant, à l'ouïe de ses cris, à ses efforts pour s'échapper, et devient cruel comme une volupté malsaine; la force naturelle étant épuisée, l'innervation se fait aux dépens de la substance même des nerfs et la lassitude vient avant l'assouvissement; alors le maître s'arrête de fatigue ou, rendu ingénieux par le sentiment même de son impuissance, il s'aide du poing, du pied, ou il arme sa main d'instruments combinés en vue d'en multiplier la force. Tout cela est monstrueux, mais se comprend très bien. Qui a frappé frappera. Frapper devient un besoin périodique même chez le maître qui n'a donné qu'avec

(1) Nous empruntons ces derniers traits au travail très intéressant d'un ancien maître d'école de la Prusse orientale, devenu recteur d'une école réale, M. A. Freimund. L'auteur, très vif de tempérament, avoue que, lorsqu'il débuta dans l'enseignement, la colère devenait chez lui parfois une véritable souffrance qui lui semblait ne pouvoir être soulagée qu'en tirant vigoureusement quelques paires d'oreilles. Comme malgré les conseils de ses collègues et du pasteur, il s'était fait une règle de ne jamais employer les corrections corporelles, il se soulageait en se frappant violemment les doigts sur la table, tout en continuant sa leçon. (Cf. *Ueber körperliche Züchtigung*, etc., Leipzig, 1875.)

répugnance le premier coup. Non seulement il se forme dans son esprit une association de plus en plus indissoluble entre l'idée de faute et l'idée de coup, mais l'emploi des coups produit à son tour une habitude organique dans les muscles du bras, telle que le besoin de frapper se fait sentir même lorsqu'aucune faute n'a été commise (1).

Cette monographie du soufflet, principe et essence de toute correction corporelle, nous a paru être l'introduction nécessaire au travail qui suit. Grâce à elle nous pouvons entreprendre avec la sérénité d'âme de l'historien l'énumération répugnante de toutes les tortures infligées au jeune âge dans un but pédagogique. En même temps qu'elle nous permet de comprendre une barbarie qui, si elle paraît assez naturelle au moyen âge, ne laisse pas d'étonner à l'époque la plus avancée de la civilisation antique et au XIXe siècle de l'ère chrétienne, l'analyse psycho-physique de la correction manuelle nous explique en partie l'invention des instruments destinés soit à suppléer à son insuffisance, soit à en prévenir les dangers au point de vue de la moralité. Remarquons cependant qu'un historien de la pédoplégie devrait moins s'arrêter aux usages, c'est-à-dire aux excès, à l'abus local et individuel, qu'aux textes officiels relatifs aux corrections corporelles, en rattachant ces prescriptions réglementaires non seulement aux mœurs, mais aux croyances religieuses, aux doctrines philosophiques et à la législation civile de chaque époque. C'est ce que nous ne pourrons faire que très sommairement dans cette étude; mais il ressortira des simples notes que nous avons recueillies et groupées, que la pédoplégie, d'abord tout empirique, est devenue méthodique sous l'influence de la théologie, et que, là où elle règne encore, le progrès a seulement eu pour effet d'adoucir ses procédés et de restreindre son domaine à l'éducation morale.

---

(1) Ce cas curieux de pathologie pédagogique est établi sur des faits incontestables et nombreux. Cf. Compayré, l'*Orbilianisme*, etc. L'auteur explique cette manie pédoplégique chez les pères jésuites par des raisons que Béranger a rendues populaires et qu'on retrouvera plus loin sous forme de citations latines. Elles n'avaient pas leur place ici dans une psychologie du soufflet; et de plus le nu, comme on le verra par la suite, se rencontre plus rarement dans l'histoire de la pédoplégie qu'on ne le croit généralement. Au point de vue où nous nous sommes placés, deux exemples, que nous empruntons à M. Freimund, nous justifieront des reproches d'exagération que pourraient nous adresser les personnes qui n'ont pas connu les épreuves de l'éducation : c'est d'abord ce maître de Kœnigsberg qui demandait comme une faveur à ses collègues de lui abandonner l'exécution des corrections corporelles, tant il y trouvait de plaisir; puis ce recteur de la même ville qui avait l'habitude, tous les jours, avant l'ouverture de la classe, de rosser l'un après l'autre la plupart des élèves, sans aucune raison : c'était devenu chez lui un « besoin ». Cela se passait vers 1850.

I

Nous ne remonterons pas jusqu'au déluge. Il est cependent indispensable de citer Salomon. L'adage juif (Prov. XIII, 24) :

> Celui qui ménage la verge hait son fils,
> Mais celui qui l'aime cherche à le corriger,

a été pendant des siècles le principe fondamental de la pédagogie et n'est pas aussi tombé en discrédit qu'on serait désireux de le croire. Des témoignages récents nous prouvent qu'il a conservé son autorité dans les cercles ecclésiastiques où le fils de David est vénéré au double titre de prince de la sagesse et de père de famille (1). Ce n'est pas que nous voulions rendre ce sage de l'Orient responsable de la grêle continue de coups qui a dévasté le dos des jeunes générations depuis le IXe siècle avant J.-C. jusqu'à nos jours : les proverbes, oracles du sens commun, expriment des maximes consacrées par une longue expérience et admises comme des vérités par tous les contemporains bien pensants. Chez tous les peuples, par les raisons psycho-physiques que nous avons données, la correction manuelle avec ses accessoires a été le commencement de la sagesse ; et si le consentement universel doit confirmer l'excellence d'un usage, il en est peu, parmi les plus respectables, en faveur desquels autant de mains puissent se lever. Sparte, Athènes ont eu leurs Orbilius comme Rome, et de nombreux passages des Pères de l'Église font allusion aux fustigations scolaires comme à un usage établi : « Menace ton fils de coups s'il n'observe ce commandement, » s'écrie saint Chrysostome (2). Saint Augustin tient le même langage : *Et flagellis eum ad disciplinam corrigis* (3), — bien qu'il eût fait comme écolier la rude expérience des correc-

---

(1) En Allemagne les représentants des diverses confessions religieuses se sont montrés jusqu'à nos jours conservateurs à l'excès. Les citations des ouvrages de *Sam. Heinicke* reproduites par M. Joh. Eck (Vienne et Leipzig, 1884) sont très instructives à cet égard pour le XVIIIe siècle. M. Freimund (*op. cit.*) eut comme recteur à lutter contre une coterie dirigée par les pasteurs qui lui reprochaient — « à tort », dit-il — d'introduire des innovations aux dépens de l'instruction religieuse, et ne lui pardonnaient pas d'avoir supprimé les corrections corporelles. Un de ces ecclésiastiques, qui avait été naguère recteur d'école, se vantait d'avoir rossé souvent ses élèves jusqu'à ce qu'ils « entendissent les anges chanter dans le ciel ». — Au moyen âge le proverbe de Salomon est souvent cité, plusieurs fois en particulier par Walter von der Vogelweide. S. Petrus Cœlestinus (pape en 1294) donne comme règle *(De amore filiorum)* les versets *Proverbes* XIII, 24, et *Eccles.* XXX, 1. Au XVIIIe siècle c'est ce texte encore qui empêchera Rollin de condamner l'usage du fouet.

(2) *Homil. adv. Ant.* et ailleurs, *adv. Jud.; adv. opp. vit. monast.*

(3) *Enarrat. in psalm.*

tions manuelles, et qu'il eût prié Dieu, tout petit, de lui épargner les soufflets à l'école (1).

Si tels étaient les usages dans les écoles de l'antiquité, au sein d'une civilisation raffinée, on s'étonne moins des monstruosités auxquelles est arrivée la pédoplégie pendant le moyen âge. Rudes étaient alors les mœurs des parents, des maîtres et aussi des enfants, et la discipline scolaire devait être en rapport avec la législation criminelle de l'époque. Un moyen d'éducation considéré comme très efficace était de faire assister les enfants au supplice des condamnés ; et le principal but que l'on se proposait était, non de développer l'homme idéal, mais de châtier l'enfant pour que l'homme ne le fût pas plus tard par la main du bourreau. Cette idée reparaît souvent dans les auteurs du temps. Au XVIIe siècle encore, un maître d'école de la Hesse faisait jurer sur les verges, conformément à une vieille tradition, ainsi que l'attestèrent tous les vieillards de l'endroit lorsqu'il fut accusé de sorcellerie de ce chef. Les pauvres petits êtres devaient prononcer ces paroles sacramentelles :

O toi, verge chérie,
Rends-moi bon,
Rends-moi sage,
Pour que le bourreau ne me prenne pas (2).

C'est là un minimum d'éducation qui a bien son importance en somme au point de vue social et que nous serions encore heureux de toujours réaliser de nos jours. Quand on songe à la masse d'instincts brutaux, rebelles à toute loi, contraires par suite à la vie sociale, que l'hérédité avait accumulés dans les enfants des peuplades barbares devenues sédentaires depuis un temps relativement court, on est tenté d'admettre la nécessité temporaire d'une discipline assez rude pour dompter ce que Kant appelle la *sauvagerie* naturelle de l'enfant (3). Dans ces limites l'éducation restait purement négative; ce fut l'idéal de sainteté présenté à ces populations grossières par l'Eglise chrétienne qui devint l'objet d'une éducation positive.

Les premiers pédagogues de notre civilisation occidentale — de la chrétienté — furent les fondateurs des ordres monastiques. A la préoccupation instinctive de la société naissante de déraciner

---

(1) « Inde in scholam datus sum ut discerem litteras, in quibus quid utilitatis esset ignorabam, et tamen si segnis in discendo essem, vapulabam... Rogabam te (Deum) parvus, non parvo affectu, ne in schola vapularem. » *Conf.* I, 14.

(2) O du liebe Ruth'
Mach' du mich gut,
Mach' du mich fromme,
Dass ich nicht zum Henker komme.

(3) Kant, *Pédagogie*. Introduction.

dans les jeunes générations les tendances nuisibles à sa conservation, vint s'ajouter le très vif souci d'assurer leur félicité dans une vie future. Le dogme de la tache originelle et la conception du châtiment comme d'une expiation conservèrent à la discipline sa rigueur impitoyable, et sanctifièrent la correction corporelle qui macérait la chair de péché. Il faut avoir été élevé soi-même, en plein XIX[e] siècle et sous la protection des lois civiles, dans un milieu où règne cette suspicion à priori à l'égard de la nature humaine, pour se représenter comment même la tendresse maternelle peut se transformer en dureté révoltante, et comprendre sans les condamner les maîtres de nos ancêtres. De même qu'aux yeux de certains médecins tout est symptôme de la maladie dont ils ont fait leur spécialité, de même pour les éducateurs dogmatistes toute manifestation de l'activité humaine, toute germination de ces mille tendances que la chaleur de la vie fait poindre et éclore dans le jeune âge, sont les signes de ce terrible mal héréditaire qu'il faut extirper par le fer et le feu, si l'on ne veut pas que cet objet de notre amour soit perdu pour l'éternité. A quelles monstruosités cette idée préconçue peut donner naissance au milieu de populations ignorantes et grossières, c'est ce qu'on peut juger par cette anecdote macabre que nous empruntons à un chroniqueur du XII[e] siècle, cité par le D[r] Zappert :

Une mère, ayant perdu son fils, voulut l'enterrer dans la même tombe où deux ou trois ans auparavant un autre de ses enfants avait été déposé. A la grande terreur des assistants, le cadavre découvert apparut parfaitement conservé. La mère se jeta aux pieds du bienheureux abbé Wirnton, le suppliant de lui donner l'explication de ce fait merveilleux; et, pressée de questions, elle finit par avouer qu'un jour cet enfant, d'ailleurs fort sage, l'avait frappée à la tête avec un morceau de bois. « A-t-il été puni pour ce péché? » demanda le saint homme; et, la mère ayant répondu négativement, il lui ordonna de prendre des verges et de frapper le cadavre. L'abbé se mit en prière, et la pauvre femme, après un moment d'hésitation, flagella le cadavre de son enfant jusqu'à ce qu'il fût réduit en poussière (1).

Ce trait de mœurs n'est que curieux; c'est dans les règlements monastiques qu'il faut rechercher les règles et les maximes de la pédoplégie. « Comprimer » la vivacité des enfants, les « enchaîner » sous une étroite discipline qui « ne laisse à la légèreté de leur âge aucune occasion de tomber dans le péché (2) », — *coercere (arctissimè)*,

---

(1) « Sanctus oravit, mater, licet invita, filio verbera multiplicavit, post verbera corpus in cineres solutum Matri Terræ sociatum disparuit. » *Vita abb. Formbac.*

(2) « .....ita jugibus Ecclesiasticis disciplinis constringatur, ut eorum lasciva ætas... nullum possit reperire locum quo in peccati facinus proruat. » Concile d'Aix-la-Chapelle (816).

constringere, emendare, compescere, — voilà le résumé exact de l'éducation monacale, et il faut avouer que le meilleur moyen d'obtenir la docilité désirée était bien l'emploi continu des corrections corporelles dont l'effet déprimant, constaté de bonne heure, est confirmé par la science moderne. Aussi voyons-nous les divers procédés pédoplégiques universellement prescrits dans les ordres religieux, avec l'adjonction très bien entendue du jeûne prolongé (1).

Pour diverses raisons sur lesquelles il est inutile d'insister ici, la correction manuelle fut interdite dans la plupart des monastères; on poussa même parfois la précaution jusqu'à interdire tout contact du vêtement du maître avec celui de l'élève : « *Summopere tamen observat tam ipse* (le maître de chapelle) *quam alii quando eos verberat, non solum ne tangant carnem eorum cum manu, sed etiam ne vestis ejus eorum adhærat vestibus.* » Le même règlement de Cluny interdit aussi au maître de chapelle de frapper sur la bouche et lui permet seulement de tirer les cheveux, *capillos excutere* (2). En général il était ordonné de se servir d'un instrument. Ce fut l'âge d'osier de la pédagogie. La verge simple, le bâton, le martinet de brins d'osier, de bouleau, de coudrier, devinrent les intermédiaires réglementaires (3) entre la main du moine et la peau des écoliers. Ceux-ci étaient littéralement menés à la baguette. Le matin au point du jour, comme le soir après complies, le principal devait se tenir auprès d'eux, « la verge en main ». Mettent-ils de la lenteur à se lever, immédiatement la verge s'abat sur eux, *continuo est virga super eos.* Après matines ils se remettent au lit en présence d'un maître qui tient la verge de la main droite et la chandelle de la main gauche, *virgam in dextra manu, candelam in læva.* (Udalric., *Consuetud. Cluniac.*)

Pendant les heures de classe, le maître ne désarmait pas, surtout pendant les classes de latin. L'*Orbilianisme*, dans le sens étroit du mot, était alors la seule méthode didactique en usage à tous les degrés de l'enseignement. Voyez avec quelle douce émotion un maître

---

(1) Règles de saint Benoît (+543), chap. 30 : « Pueri...aut jejuniis nimiis affligantur, aut acribus verberibus coerceantur. »

Règles de Saint Pachome, chap. 97 : « Omnes autem pueri, qui non timent confundi pro peccato ... et correpti verbo non emendaverint, verberentur quamdiu disciplinam accipiant et timorem. »

Règles de Saint Isidore, chap. 17 : « Pro qualitate negligentiæ congruis emendandi sunt plagis; ut quos ætatis infirmitas a culpa non revocat, flagelli disciplina compescat. »

Règles de Saint Fructueux (archev. de Braga, vers 656), chap. 6 de la *regula communis* : « Infantes suum habeant decanum... quod si in aliquo, quæ diximus, deprehensi fuerint, continuo ab ipso suo decano virga emendentur. »

(2) Un règlement scolaire saxon de 1585 autorise également « eine gebührliche Harhusche. »

(3) Pueri flagellantur *consuetudinaliter*. (Coutumes de Cluny.)

(Gozechinus) rappelle à son ancien élève le temps où il dirigeait lui-même ses doigts inhabiles et où, lorsque l'enfant formait mal ses lettres, *male tornatos apices*, il lui frappait ferme sur le dos, *super dorsum tuum cuderim* (1). De vieilles images du XIV[e] siècle, qui mériteraient une étude spéciale, représentent le maître dans sa classe, armé d'une verge; ou en réminiscence des Proverbes, Salomon sur son trône, la verge en main en guise de sceptre, et devant lui un enfant nu. L'évêque Théodulphe († 821) fait la description d'un tableau où la grammaire divinisée était représentée une épée d'une main, de l'autre un fouet,

Hujus læva tenet *flagrum*, seu dextera machæram,
Pigros hoc ut agat, radat ut hæc vitia (2).

Comme cette divinité de l'Ecole avait déposé ses oracles dans les ouvrages de Priscien et de Donat, absolument inintelligibles pour les élèves et le plus souvent pour les maîtres, les coups pleuvaient et le magister ne décolérait pas : *furiosus præceptor*, cette expression, déjà employée par saint Jérôme, est devenue courante au moyen âge pour désigner un maître d'école. C'est journellement et plusieurs fois de suite souvent que les malheureux écoliers étaient ramenés à coups de poing à une exacte intelligence des règles de la grammaire latine : Luther, pour citer un exemple célèbre, fut battu quinze fois dans une même matinée. Le fameux Guibert de Nogent († 1124) raconte dans son autobiographie que sa mère lui demandait tous les soirs, à son retour de l'école, s'il n'avait pas été battu. Un jour qu'il avait répondu non, la chose parut sans doute si invraisemblable à sa mère qu'elle lui retira immédiatement sa chemise, et constata en effet sur son dos les marques livides et les bourrelets qu'avaient laissés les coups de verges, *liventes ulnulas dorsiculi ex viminum illisione cutem ubique prominulam* (3). On a peine à se représenter comment de jeunes enfants dont la tête était enfiévrée par les coups, l'attention plus troublée qu'excitée par la crainte d'une correction toujours imminente, arrivaient à apprendre le latin dans une grammaire écrite en latin et expliquée, que bien que mal, dans la même langue. Aussi faut-il citer au nombre des philanthropes l'évêque Ratherius († 974) qui, ayant composé une grammaire, dans sa pen-

(1) Cité par le D[r] Zappert, d'après Mabillon. Cf. Vincent de Beauvais (1236) : « Hinc pueros ad discendum quotidie videmus invitos, angi *verberibus* et increpationibus, qui postea, etc. » (*De erudit : filiorum regal.*)

(2) Ce glaive (*machæra*) n'était sans doute qu'un grattoir idéalisé, *radat ut hæc vitia.*

(3) Il dit ailleurs de son maître : « Dictandi enim ac versificandi ad integrum scientiæ expers erat. Interea sæva fere quotidie alaparum ac verborum grandine lapidabar, dum ipse me cogeret discere quæ docere nequiverat.

sée, plus facile que celles alors en usage, l'intitula : *Spara dorsum*, le protège-dos de l'élève studieux (1).

L'étude du chant constituait la seconde partie principale du programme scolaire dans les monastères, et valait aussi de nombreux horions aux jeunes élèves. Nous avons déjà vu que le pape Grégoire le Grand dressait ses enfants de chœur comme Frédéric-Guillaume les grenadiers de sa garde. Si à Cluny le maître de chapelle était autorisé seulement à tirer les cheveux, dans la plupart des monastères la calotte naturelle ou la verge ramenaient les dissonnances à l'harmonie. « Que de coups, que de douleurs pour former des musiciens ! » dit saint Columban († 615). La légende sanctifia le soufflet; ceux que sainte Adélaïde († 1004) administrait avaient pour effet de donner pour toujours la voix claire et juste aux sœurs les moins bien douées. Nos choristes d'opéra devraient prendre cette sainte pour patronne (2).

On aura remarqué qu'en dehors des gifles, calottes, soufflets, claques, chiquenaudes, qui atteignaient naturellement les joues, la bouche, le nez, l'occiput, les oreilles, la partie la plus souvent frappée était le dos. La fessée proprement dite semble n'avoir jamais été licitement pratiquée dans les écoles monastiques; du moins pas une seule des nombreuses citations que nous avons sous les yeux ne fait mention de la partie inférieure du dos, et les artistes de l'époque qui ont figuré des scènes scolaires nous représentent toujours les coupables frappés sur le dos. Primitivement on laissait la chemise au patient (3); mais d'après le docteur Zappert, à mesure que l'usage de se donner la discipline se répandit davantage, c'est-à-dire vers le XIe siècle, les yeux des moines s'habituèrent à la nudité. C'est ainsi que dans des dessins du XIVe et du XVe siècle les écoliers sont représentés complètement nus devant le maître en train de les châtier. Bien qu'il y ait des exemples d'adultes frappés, même en public, la plupart du temps par quelque saint irascible, généralement les jeunes gens étaient hors verge à partir de la quinzième ou seizième année. Les fils des grands, voire des rois, ne jouissaient sous ce rapport

(1) « Librum de arte grammatica conscripsit, quem librum gentilicio loquendi more *Spara dorsum* vocavit, pro eo quod qui scholis assuesceret puerulus, dorsum a flagris servare posset. » Folcuin. *De gest. abb. Leobiens.* — C'est sans doute par un *lapsus memoriæ* que M. Compayré attribue à l'évêque de Vérone « un livre sur l'éducation, qu'il adressait aux écoliers avec ce titre expressif : *Serva dorsum.* » (*Hist. des doct. de l'éducat.* t. I., p. 108; cf. la brochure sur l'*Orbilianisme* au XVIIIe siècle). — Le même Ratherius, dans le *Præloquium* d'un de ses ouvrages, recommande d'unir la douceur à la sévérité.

(2) « ... Correpta vel alapis percussa a pia Matre, per omne tempus sequentis vitæ, delectabili vocis donata est claritate. » (*Vita S. Adelh.*)

(3) « In sola camisia cæduntur vel a priore vel a præfato eorum magistro, virgis vimineis lenibus et teretibus ad hoc provisis. » (Udalric., *Consuetud. Cluniac.*)

d'aucun privilège avoué. Vincent de Beauvais († 1264), dans son traité déjà cité sur l'éducation des princes, donne l'énumération suivante : « *Instrumenti coertionis sunt : increpationes, comminationes, virgæ, ferulæ et hujusmodi.* » C'est une éducation progressive.

Les résultats de cette méthode contondante et intensive étaient tels qu'on peut se les représenter. Il est souvent rapporté que des élèves s'enfuyaient, se cachaient dans les bois, dans des cavernes pour échapper à un martyre quotidien. En 937 un écolier de Saint-Gall, chargé d'aller chercher les verges pour une exécution en masse, ne trouva rien de mieux pour sauver ses camarades et lui-même que de mettre le feu au monastère. « Ces enfants (élevés dans le cloître) deviennent toujours pires, disait un jour en soupirant un certain abbé à saint Anselme († 1109), et cependant nous ne cessons de les frapper nuit et jour. — Et que deviennent-ils une fois grands? demanda le saint. — Idiots et brutes *(hebetes et bestiales),* » répondit naïvement l'abbé. C'est ainsi que Gargantua, sorti des mains de Thubal Holopherne, était devenu « en quelque sorte niais et idiot ».

On peut s'imaginer à quels abus se portèrent des maîtres d'écoles que les mœurs, les règlements, la religion et l'exemple même des saints autorisaient à user de moyens violents. La loi même, dans certains pays, accordait une immunité au maître qui par accident avait tué un élève en voulant le corriger (1). Bien peu cependant, même dans ces temps barbares, ont pu s'élever à la hauteur de ce maître d'école dont parle von Raumer (2), qui sévissait en Souabe en plein XVIII[e] siècle. Häuberle (c'est le nom de ce héros de la pédoplégie) ayant, pendant 51 ans et 7 mois, tenu registre de ses exploits, pouvait prouver qu'il avait infligé 911,257 coups de bâton, dont environ 800,000 à l'occasion de mots latins, 124,000 coups de verge, dont 76,000 à l'occasion des versets de la Bible ou des cantiques; 10,235 soufflets sur la bouche; 7,905 calottes sur les oreilles; 20,909 coups de règle sur les doigts; 1,115,000 coups de poing sur la tête; 22,763 « nota-bene » à coup de bible, catéchisme, cantique, grammaire; l'agenouillement 77,777 fois sur des pois secs, 613 fois sur une barre triangulaire; 5,001 fois le chevalet *(Eseltragen)*; 1,707 fois le supplice de tenir la verge en l'air; plus une quantité innombrable d'autres tortures qu'il avait dû improviser dans des moments d'embarras, sans parler des termes injurieux empruntés au dialecte local et pour un bon tiers de son propre crû.

Le bonhomme a peut-être bien un peu forcé les chiffres (3);

---

(1) «... Cum nihil ille qui docet ... in hunc (discipulum) invidiæ aut malitiæ habuerit, qui cæcidit, homicidio nec infamari potuerit, nec affligi. » *Leg. Wisigot.*

(2) *Geschichte der Pädagogik*, t. II, p. 241, note.

(3) Ils n'ont cependant rien d'absolument invraisemblable. Ainsi il est facile

mais déjà ses confrères des siècles précédents s'étaient, sans l'égaler sans doute, livrés à des excès tels que les autorités avaient dû se préoccuper de mettre un frein à leur fureur. D'après le droit souabe *(Schwabenspiegel)*, il y avait lieu de poursuivre toutes les fois qu'il y avait eu effusion de sang (en dehors bien entendu des saignements de nez); et le nombre des coups était fixé à douze (1); en cas de mort le maître passait en jugement. Le règlement scolaire de Worms (1260) ne permettait à un élève de quitter un maître à cause de la sévérité de la discipline, que dans les cas de blessures graves ou de fractures d'un membre, *læsiones difformes quales sunt vulnera vel ossium confracturæ;* il était alors dispensé de payer le semestre dû.

II

La Réforme et la Renaissance — ces deux sœurs dont l'une ferme la porte du passé tandis que l'autre entr'ouvre l'avenir — se sont inclinées toutes deux vers l'enfant, l'une austère, l'autre souriante; puis elles ont passé et la verge a continué son œuvre. Les protestations isolées d'un Ratherius au xe siècle, d'un Anselme au xiie, d'un Gerson, d'un Veggio au xve étaient devenues plus générales au xvie lorsque l'humanisme qui avait franchi les Alpes se fut répandu en France et en Allemagne. Inutile de rappeler ici autrement que pour mémoire les textes classiques de Rabelais, de Montaigne, et de son élève Erasme. Mais l'esprit nouveau n'agita d'abord que la surface de l'opinion et les vieux errements persistèrent dans l'école avec une tenacité qui n'étonne plus et dont le spectacle est bien propre à inspirer la résignation et la patience à tous les réformateurs ou révolutionnaires. Dans les établissements calvinistes qui devancèrent l'Université dans la voie des réformes et adoptèrent le plan d'études de l'humaniste Jean Sturm, les procédés pédoplégiques furent maintenus, et encore au xviie siècle (1662) on administrait le fouet en plein auditoire, non seulement aux écoliers des collèges, mais aux étudiants en philosophie des académies protestantes de Saumur, Die, Montauban, etc. Les *économes* ou *hôteliers* qui logeaient ou hébergeaient les jeunes écoliers, sous la surveillance du recteur de l'académie, étaient tenus d'entretenir à leurs frais un « pédagogue » pour « instruire, conduire, *châtier* les écoliers, les conduire au

de calculer qu'au collège des Jésuites de Cahors (Cf. Compayré, l'*Orbilianisme*, et plus loin) il se donnait, *dans les formes voulues*, en moyenne 36,500 coups de fouet par an, soit, pendant 51 ans, environ 1,861,500 coups.

(1) De même en Saxe, *Sachsenspiegel*, 1215-1218. Aujourd'hui en Allemagne le maximum autorisé est ordinairement de dix coups. Voir plus loin.

collège, présider au coucher et au lever (1). » Au XVIIIe siècle encore Rollin n'osait condamner l'usage du fouet. Henri IV prisait fort ce genre de correction qui resta en honneur dans la famille royale. Les dos des enfants de Port-Royal nous apparaissent comme une oasis au milieu de tant de meurtrissures.

Un progrès relativement considérable s'était cependant accompli par la réglementation des corrections corporelles. Les jésuites, en étouffant l'humanisme, s'en approprièrent les méthodes sinon l'esprit et soit par principe, soit par politique, inaugurèrent avec les oratoriens une discipline à la fois douce et sévère. Les jésuites cherchaient à rendre la vie d'internat agréable à leurs élèves, et la *Ratio studiorum* recommande de les conduire plutôt par l'espoir de l'honneur et des récompenses que par la crainte de l'humiliation et des coups. A l'Oratoire, c'est le respect qui est le grand ressort de l'éducation; et l'on exige du maître un certain art, « une espèce de politique pour gouverner ce petit peuple, pour le prendre par ses inclinations, pour prévoir l'effet des récompenses et des châtiments, et les employer selon leur usage (2). » Nous assistons là au passage de la pédoplégie à la pédagogie. On voudrait que la transition fût moins douce. Autoriser la férule et le fouet comme moyens extrêmes, c'est parler en père de famille plutôt qu'en bon directeur d'un personnel nombreux et par suite un peu mélangé. Il faut bien se dire que dès que la correction corporelle est autorisée dans l'éducation publique, pour un coup réglementaire il s'en donne dix par abus. C'est ce que nous constatons surtout chez les jésuites. Qui a frappé, frappera, et les régents, passant outre à l'article de la *Ratio studiorum* qui interdit à un membre de l'ordre d'appliquer lui-même la correction, se firent scrupule dans certaines régions d'abandonner à des mains mercenaires le soin de fouetter les jeunes garçons. La manie pédoplégique sévit avec d'autant plus d'intensité, au XVIIIe siècle, que l'ordre dégénérait et recrutait son personnel enseignant avec plus de négligence (3). Un ouvrier, un porteur d'eau, un cordonnier du voisinage, ou bien le portier, le cuisinier de l'établissement, étaient ailleurs les exécuteurs des corrections infligées par le régent. Certains de ces correcteurs sont restés fameux, et Berger du collège de Clermont ne le cède en rien à Tempeste, « un grand fouetteur d'escholiers au collège de Mon-

---

(1) Cf. P. D. Bourchenin, *Étude sur les Académies protestantes en France au XVIe et au XVIIe siècle* (Grassart, 1884). Cette étude, faite d'après des documents pour la plupart inédits, comble une véritable lacune dans l'histoire de la pédagogie française.

(2) P. Lamy. *Entretiens sur les sciences*. Cf. Compayré, *Histoire des doctrines de l'éducation*, t. I, p. 22?.

(3) Cf. sur ce point Compayré, *op. cit.*, t. II. p. 212, et la brochure du même auteur sur l'*Orbilianisme* au XVIIIe siècle.

tagu (1) ». Sa longue expérience lui avait fait préférer le bouleau au fouet, mais c'est ce dernier instrument qui est représenté dans le frontispice des *Mémoires historiques sur l'Orbilianisme* (2). Il se compose d'un court manche et de plusieurs lanières minces ou cordelettes, agrémentées de quatre ou cinq nœuds. La même gravure nous représente un grand garçon (on fouettait même en rhétorique), culotte bas, appuyé contre le haut dossier d'un fauteuil de bois, dans lequel est assis un élève qui lui tient les bras; un autre élève, choisi parmi les plus vigoureux et qui était entretenu gratuitement en rémunération de ses services (3), administre les coups de fouet sous la direction du régent. Celui-ci, en robe et en bonnet, accoudé sur le bord de sa chaire, compte les coups, recommande de frapper plus fort ou d'observer des intervalles pour rendre à la peau sa sensibilité. Le nombre des coups était au minimum de 40, en moyenne de 60 à 80, parfois de 200 ou 300. Pareilles exécutions se renouvelaient huit ou dix fois par jour. Au collège de Rodez on ne connaissait plus d'autres moyens de correction.

En Suisse, en Allemagne, la pédoplégie ne règne pas moins dans les établissements protestants que dans les collèges des jésuites. Après comme avant la Réforme, la verge est le symbole des fonctions magistrales; on la remet solennellement au maître en signe d'investiture. Il y avait même dans certaines localités des fêtes de la verge *(Ruthenfeste)*, pendant lesquelles l'instrument de torture scolaire était porté en procession à travers les rues de la ville (4). Plus exceptionnellement on voit encore des étudiants en philosophie et en théologie soumis, comme à Berne par exemple (1616), au régime de la verge. Un pédagogue comme Trotzendorf (né en 1490) employait dans son établissement de Goldberger tout un arsenal d'*arma scholastica*, tels que la verge, le bâton, la vielle (5), le che-

---

(1) Rabelais, l. IV, chap. 27. Berger touchait 12 sols pour chaque élève exécuté en classe. Le privilège de l'exécution en chambre se payait jusqu'à 3 livres.

(2) Collège de Rodez.

(3) Le même usage existait alors dans certains établissements d'Allemagne. V. plus loin les *Clavigeri*.

(4) Lindner, *Encyklop. Handbuch*, art. *Körperliche Züchtigung*. Cf. pour la suite : Dr Fr. Eiselen, *Zur Geschichte und Theorie der Strafe*, etc.; Francfort-sur-le-Mein, 1871.

(5) *Leier*, *fidiculæ* (dans Sénèque et Suétone, instrument de torture à l'usage des esclaves, cordes qui servaient à distendre le corps), ou aussi *Fiedel*. Ce dernier mot est ainsi défini dans le *Wörterbuch* de Grimm : « ein Holzstück, das um Hals und Hände eines am Pranger stehenden gelegt wird, wie Spielleute ihre Geige um dem Hals hangen : an der Fiedel stehen, am Pranger. » Une autre variété du carcan *(Pranger)* scolaire était le *Schandmäntelchen* (cf. Lindner), dont nous n'avons rencontré aucune description.

valet *(hölzerner Esel, Bock)*; des punitions comme : faire asseoir par terre pour manger, dormir la nuit par terre devant la porte de la chambre même en hiver, etc. Encore ce régime devait-il paraître doux à des écoliers qu'on obligeait ailleurs à boire de l'eau de vaisselle ou à manger dans l'écuelle du chien.

La multiplication des écoles primaires (les *deutsche Volksschulen*) sous l'influence de la Réforme donna naissance à un grand nombre de règlements scolaires édictés par les autorités civiles et ecclésiastiques, lesquels nous fournissent une ample moisson de renseignements sur l'exercice du droit de punir dans les écoles à cette époque. Généralement ces actes officiels ont pour objet de déterminer les limites de la juridiction scolaire (fautes commises à l'école, hors de l'école, à l'église, etc.), ainsi que le matériel disciplinaire qui peut être licitement employé. Il n'est pas inutile de rappeler à ce propos que de tous temps la juridiction scolaire en Allemagne a été plus étendue que chez nous. Ainsi, pour prendre un exemple contemporain, d'après la loi scolaire de Meiningen (22 mars 1875), tous les délinquants au-dessous de douze ans sont punis, non par la police, mais par leur maître d'école ou leurs parents, pour tous les délits commis en dehors de l'école (1).

Dans l'ordonnance scolaire et ecclésiastique promulguée par le prince électeur Auguste de Saxe en 1580, on trouve l'énumération suivante des punitions autorisées à l'égard des écoliers désobéissants et indociles : 1° avertissement après enquête; 2° manger par terre; 3° rationnement du manger et du boire; 4° les verges; 5° la *vielle* (2); 6° le cachot; 7° l'expulsion de l'école.

Nous n'avons rencontré nulle part la mention du nerf de bœuf (dit *Vorschwanz*), qui était cependant encore en usage, concurremment avec les verges de coudrier, il y a une cinquantaine d'années dans nos anciennes provinces de l'Est.

Un autre règlement scolaire, celui d'Essling (1548), interdit toute une série de punitions plus ou moins cruelles (les coups de savate, les mornifles, l'usage d'arracher les cheveux, l'emploi du bâton, du gourdin, *Kolben*), et autorise seulement « l'application des verges sur le derrière ». C'est là un trait des temps modernes.

Les maîtres d'école du canton de Bâle ne purent plus sans s'exposer à des ennuis frapper leurs élèves sur la tête au point d'y faire des plaies *(Löcher)*; ni leur écraser les bouts des doigts de manière à faire jaillir le sang sous les ongles ; ils se virent même inquiétés pour avoir arraché des mèches de cheveux, ce qui se fit pourtant pendant longtemps encore dans beaucoup de pays, ou pour avoir foulé aux pieds un enfant obstiné et récalcitrant.

---

(1) Cf. Topf, *Das Strafrecht der deutschen Volksschulen* (Vienne et Leipzig, 1884), auquel nous faisons dans la suite de nombreux emprunts.

(2) *Die Fiedel*, voir à la page précédente.

A l'orphelinat de Francfort-sur-le-Mein (1679-1829) les enfants que la cravache ne pouvait dompter étaient mis aux fers, et au pain et à l'eau pendant plusieurs jours. On disposait, au besoin, de moyens de coercition plus sévères : le banc de discipline *(Zuchtbank)*, sur lequel le délinquant était maintenu pendant la fustigation, la cage aux ours (*Bärenkasten*), où l'on ne pouvait se tenir ni assis ni debout.

Dans les écoles secondaires il semble qu'il y ait eu chez les maîtres une tendance à abandonner la verge, une mollesse de bras dont se préoccupe l'autorité compétente. C'est ainsi qu'à Winterthur, en 1771, le *Stadtpræceptor*, Ant. Reinhardt, devait comparaître devant le « Magistrat » s'il se refusait à battre lui-même en public un sien élève. Dès 1583 nous voyons dans un règlement de Nordhausen qu'on recommande aux maîtres de n'épargner ni le bâton, ni les verges, en même temps que le nombre des *Schillingen* (espèce de coups dont nous ignorons la nature) et des coups de férule sur les doigts est déterminé en raison du nombre des fautes commises en latin (1). A Herford il y avait, au XVIIIe siècle, un tarif analogue pour le même genre de fautes; seulement au lieu de coups on infligeait des amendes et la peine du pardon public. L'usage des amendes se retrouve encore au collège protestant de Nîmes (XVIIe siècle); nous ne croyons pas qu'il ait été très répandu.

Les règlements scolaires de la Hesse au XVIIe siècle sont particulièrement barbares. L'élève indocile devait se tenir sur un endroit élevé, à genoux ou sur une jambe, exposé à la moquerie publique, coiffé du bonnet d'âne ; il pouvait être mis aux fers, ou dans une maison de correction (1618).

A Weimar, le règlement du gymnase (1715) recommande aux *præceptores* de ne pas avoir honte de se servir de la férule et du *bacul* (bâton). A Francfort-sur-le-Mein, au temps de la jeunesse de Gœthe, le règlement gymnasial (1765) mettait au régime de la férule les classes inférieures, tandis que les *primani* et *secundani* jouissaient du privilège d'être « castigirt » avec le bâton, mais en présence des classes réunies. En cas de fautes graves, ils sont menacés de travaux forcés à l'hospice *(Armenhaus)* ; et s'ils se font renvoyer du gymnase, d'être plus tard exclus des emplois publics. Ici la discipline scolaire se confond avec le droit pénal. Déjà à Herford, on employait au XVIIe siècle, pour réprimer les rébellions des élèves, des *clavigeri* (porte-gourdins ou porte-clefs, disons gardes-chiourme) choisis, comme dans quelques collèges de jésuites, parmi les plus robustes des éco-

(1) Pour 3 fautes, 1 schilling, pour 4 fautes, 2 schillings. Dans les cas de récidive quotidienne : pour des fautes légères de construction ou d'étymologie, 1 coup de férule; pour fautes graves, 2 coups; pour fautes par trop graves, 1 schilling. — La valeur du schilling était donc supérieure à 2 coups de férule.

liers pauvres et parmi les *publici ministri* (sans doute les employés subalternes de la ville). Il y avait aussi des *clavigeri* au gymnase de Lemgo ; au nombre de deux, ils étaient chargés de pourvoir au matériel disciplinaire (verges et férules).

Pour nous reposer de ces horreurs citons, avant de passer à la période contemporaine, le règlement de Cobourg *(Kasimirianische Kirchenordnung*, 1606-1626), œuvre du célèbre Joh. Gerhard, et inspiré du plus pur humanisme : *Juventus scholastica ad pietatem et diligentiam laudibus, præmiis et honesta æmulatione potius excitanda quam increpationibus, minis et pœnis impellenda. Phryges enim et asini plagis emendantur.* (« C'est par l'aiguillon de l'honneur qu'il faut pousser au bien la jeunesse de nos écoles; le fouet n'est bon que pour les esclaves et pour les ânes. »)

III

A la fin du XVIII[e] siècle le nouvel humanisme provoqua contre l'emploi des corrections corporelles une réaction plus profonde et plus efficace que n'avait été la première. Le dogme nouveau de la bonté native de l'homme, proclamé par J.-J. Rousseau et si carrément opposé au dogme théologique de la corruption originelle, devait entraîner une révolution complète dans l'éducation, et faire condamner en particulier tous les moyens barbares jusqu'alors en usage. La confiance inébranlable d'un Pestalozzi dans la bonté de la nature humaine, la sollicitude ingénieuse d'un Frœbel pour la jeune enfance, la didactique nouvelle d'un Basedow, font entrer dans la pratique le meilleur des théories de l'auteur de l'*Émile* et réalisent enfin les vœux trop longtemps superflus des premiers humanistes, de Fénelon et de Rollin. Et cependant ce n'est pas sans hésitation que de grands pédagogues de ce siècle sentimental renoncent à la verge traditionnelle. Rollin, nous l'avons vu, ne se décide pas, à cause du proverbe de Salomon; Locke lui-même maintient la correction corporelle dans les cas de mensonge; Francke, le chef du piétisme dont les vues pédagogiques concordent sur tant de points avec celles du rationalisme, insiste sur la douceur dans la discipline, mais ne bannit pas complètement le bâton de ses établissements. Les auteurs du *Revisionswerk* (Campe) ne croient pas qu'on puisse brûler définitivement verges et bâtons; enfin, de nos jours encore, les punitions corporelles sont systématiquement appliquées dans les écoles primaires d'Allemagne. En même temps que s'accentue très nettement, dans les divers règlements scolaires, une tendance à limiter l'exercice du droit de frapper, on semble faire une concession aux mœurs, aux traditions et peut-être à certains scrupules théologiques en maintenant la verge comme moyen d'éducation morale. Les abus inévitables en pareille matière, les plaintes des milles, ont rendu nécessaire une réglementation minutieuse,

une sorte de casuistique pédagogique dont nous allons donner quelques spécimens.

D'après les parties négatives des différents règlements scolaires et les renseignements que nous donne M. Freimund (1), nous voyons que les pratiques de la pédoplégie traditionnelle avaient persisté jusque dans ces dernières années en Allemagne : coups de bâton, de verge, de règle, de livre, calottes sur les oreilles, oreilles ou cheveux tirés, coups sur la tête, sur le bout des doigts, dans le dos, dans la poitrine, avec le poing ou avec une clef, en un mot tout ce que la nature a inspiré de tous temps à un maître en colère, et semble-t-il avec la même intensité qu'autrefois. Une circulaire prussienne (régence de Liegnitz) blâme les maîtres qui ont l'habitude d'administrer des corrections corporelles « journellement et même à toute heure du jour ». Une autre (Meiningen) rappelle aux maîtres que toute correction non réglementaire, comme de « bousculer, tirailler, houspiller » l'enfant *(stossen, raufen, zausen)*, de le jeter par terre ou contre la muraille, rentre dans la catégorie des mauvais traitements. Les anciens instruments de torture ont seuls disparu, ou du moins ne sont plus employés que clandestinement.

Les lois scolaires des divers États de l'Empire d'Allemagne portent simplement, la plupart du temps, que la discipline de l'école doit avoir un « caractère paternel » et ne point dégénérer en mauvais traitements, sous peine de poursuites disciplinaires ou judiciaires suivant la gravité des cas. Autant ces prescriptions sont générales, autant sont minutieux les détails dans lesquels entrent les circulaires et arrêtés ministériels qui s'y réfèrent. M. Topf a groupé sept de ces documents qui, malgré quelques différences secondaires, concordent assez pour se prêter à un résumé d'après lequel on pourra se faire une idée exacte de l'état actuel de la pédoplégie légale dans l'Allemagne du Nord (2).

Cas passibles de peines corporelles. — Indiscipline, obstination, habitude du mensonge, paresse incorrigible, cruauté envers les bêtes ou les faibles et autres marques de sentiments grossiers; inconduite; bris d'arbres avec récidive, vol d'une certaine importance.

Age et sexe. — A l'égard des filles, les punitions corporelles ne doivent être appliquées que par exception et avec les plus grands ménagements pour leur « délicatesse féminine ». — En général, les enfants des deux sexes au-dessous de huit ou neuf ans sont exempts de ce genre de punition. A Bade, le même privilège est spécifié à l'égard des enfants faibles de constitution.

Instrument. — Jonc léger; — canne, verges; — (Liegnitz) un marti-

---

(1) *Op. cit.;* Topf, *op. cit.*

(2) Dessau, 22 février 1875; Meiningen, 18 mars 1876; Liegnitz, 9 août 1879; Bade, 23 avril 1869; principauté de Lippe, 28 mai 1862; Weimar, 20 mars 1875; Breslau, 1884.

net de ramilles pour les enfants au-dessous de neuf ans, une canne flexible de la grosseur du petit doigt pour les grands; — la férule *(Ruthe)* appliquée sur les doigts (1); — (Breslau) pour les garçons jusqu'à neuf ans et pour les filles la férule; une verge flexible pour les grands (2).

Zone licite. — La détermination de la partie du corps affectée aux coups varie en raison du sexe et parfois de l'âge de l'enfant. Pour les garçons, c'est le « siège et ses environs » *(das Gesäss und seine Umgebung)*, lesquelles parties ne doivent jamais être mis à nu, quelquefois aussi le dos; pour les jeunes filles, le dos exclusivement.

L'exécution. — Le nombre de coups réglementaires varie de 5 à 10; et la correction ne peut pas être renouvelée deux fois dans la même matinée ou soirée (Meiningen). Ailleurs une « juste mesure » est seulement recommandée. Le maître ne doit pas être en colère; en général il lui est prescrit de n'administrer la correction qu'à la fin de la leçon ou de la classe, en tout cas jamais pendant l'instruction religieuse.

Suites. — Les coups sont appliqués avec assez de vigueur pour qu'on ait jugé humain d'en dispenser les élèves faibles ou trop jeunes. Des bleus, des boursouflures de la peau sont les suites ordinaires. Dans la principauté de Lippe, lorsque les mauvais traitements exercés par le maître ont entraîné une maladie d'une durée de plus de trois mois, l'affaire est portée devant la justice criminelle; une peine de simple police est infligée lorsque la santé de l'enfant n'a subi que des troubles sans conséquences graves. Dans les autres cas où la santé de l'enfant n'a pas été mise en péril (meurtrissures, boursouflures, raideur passagère de la partie frappée), le maître est passible de peines disciplinaires de la part de ses chefs (3).

Effets. — Il est difficile de se rendre compte d'après des documents précis de l'effet moral produit sur le patient. C'est précisément sur

---

(1) Bade. C'est la seule correction corporelle laissée à l'arbitraire du maître. Une peine plus sévère exige une autorisation spéciale. D'ailleurs, malgré l'assertion contraire de Lindner (*Encykl. Handb.*, p. 448), aucun Etat allemand n'a encore enlevé le droit de correction corporelle aux maîtres d'écoles.

(2) L'instrument est tenu renfermé dans une armoire, et il est défendu au maître de s'en servir pour montrer au tableau. Par contre, il arrive que le maître se serve pour une correction improvisée de l'instrument de démonstration. Cf. dans Topf le procès intenté à un maître pour un fait de ce genre.

(3) Cf. cet arrêt de la haute cour de Prusse, d'après lequel la présence de meurtrissures et de boursouflures sur le corps de l'élève ne prouve point que le maître ait excédé son droit : « Blaue Streifen oder Anschwellungen am Körper des gezüchtigen Kindes lassen auf eine Ueberschreitung des Züchtigungsrechtes nicht schliessen. » Topf, *op. cit.*, p. 45.

ce point que discutent les partisans et les adversaires des corrections corporelles. M. Freimund raconte que de son temps, dans les écoles de la Prusse orientale, les élèves murmuraient sourdement ou trépignaient bruyamment pendant l'exécution. Il n'est pas rare encore que pour se venger un écolier envoie le soir quelques pierres dans les vitres de son maître d'école. En général (à part la Bavière), les pratiques disciplinaires sont plus douces dans l'Allemagne du Sud que dans le Nord, les règlements s'étant mis sans doute en harmonie avec les mœurs des populations.

IV

Dans ces simples notes qui n'ont d'autre prétention que de grouper quelques renseignements historiques, il serait hors de propos de formuler aucun jugement sur les textes qui viennent d'être analysés. En principe d'ailleurs nous admettons que, dans chaque pays, les meilleurs juges en matière d'éducation publique ce sont les nationaux, et, parmi eux, ceux qui ont la responsabilité. Aussi bien les ministres des divers États d'Allemagne, qui n'ont pu se décider encore à désarmer complètement la main du maître d'école, ont eu sans doute pour cela de bonnes raisons qu'il n'importe pas d'examiner ici. Toutefois, celui qui entreprendrait d'écrire une histoire complète de la pédoplégie ne pourrait pas manquer de signaler la phase décroissante par laquelle a passé de nos jours cet antique procédé scolaire. Si l'on compare la liste des cas actuellement punis de la verge avec ce que nous avons rapporté des usages du moyen âge et même du XVIII[e] siècle, on remarque que la verge a perdu toute valeur didactique: la punition corporelle est devenue un moyen exclusivement pédagogique et on ne lui attribue plus d'effet que dans l'éducation morale. Toutes les circulaires les plus récentes sont unanimes sur ce point. Est-un progrès? Oui, dans ce sens que les chances d'être battu sont réduites d'autant pour l'écolier; mais comme il peut être fustigé pour cause de paresse, le gain n'est peut-être qu'apparent. Quelle que soit l'opinion que l'on professe à l'égard de la verge en général dans la culture des sentiments et de la volonté, on ne laisse pas d'être surpris de la voir employée dans les cas de duplicité habituelle et d'obstination. « Je n'ai jamais veu aultre effect aux verges, sinon de rendre les ames plus lasches ou plus malicieusement opiniastres », disait déjà Montaigne, et je ne crois pas que depuis on ait observé le contraire.

Un adversaire déclaré des corrections corporelles ne manquerait pas de dire que la seule manière de réformer un abus, c'est de le supprimer, et il signalerait les contradictions auxquelles s'exposent les hommes les plus compétents lorsqu'ils prétendent réglementer l'usage de la verge. Par exemple, rien de plus sage en apparence que la recommandation faite au maître de ne frapper que lorsqu'il

a recouvré son sang-froid, à la fin de la classe. C'est le moyen d'éviter des scènes de brutalité, et tout le monde estime, avec saint Jérôme, que les emportements du maître sont de détestables exemples pour l'élève. Mais, au point de vue psychologique, il y a une connexion étroite, un rapport naturel d'effet à cause entre le coup et la colère, et, cette condition psychique supprimée, la répression éclate comme un coup de tonnerre dans un ciel sans nuages. Elle apparaît comme un non-sens. La vengeance, au dire de Talleyrand, est un mets qui veut être mangé froid ; la gifle, elle, doit être servie chaude. Imposer au maître l'usage d'un instrument qu'il doit aller chercher dans une armoire, ralentir de diverses manières son premier élan, et vouloir en même temps que la correction conserve son « caractère paternel », c'est exiger l'impossible. Toutes ces longueurs de procédure font perdre à la correction physique sa saveur morale et le peu d'efficacité curative qu'elle possède encore lorsqu'elle est vive, prompte, immédiate, chaleureuse comme une improvisation. J'ai toujours gardé un souvenir reconnaissant des deux claques que je reçus, à l'âge de trois ans, un jour que, pour effrayer ma mère, j'avais fait semblant de me jeter par la fenêtre. Ce fut prompt, instantané, foudroyant. Ma mère, pâle d'émotion, ne dit un mot ni pendant ni après; mais j'avais senti, pour la vie, toute la profondeur de ma sottise. Enlevez-vous, au contraire, à la correction physique ce caractère de répression immédiate, — retirez-vous au maître les pleins pouvoirs d'un père, il n'est plus qu'un exécuteur de basses œuvres (1).

Il y a certaines choses, et parmi les plus naturelles, qui deviennent répugnantes dès qu'on entreprend de les réglementer. La pédoplégie est de ce nombre. C'est un empirisme, encore tolérable dans la pratique, mais qui devient à la fois odieux et ridicule lorsqu'il se guinde à la hauteur d'un système. N'est-on pas arrivé dans cette voie à formuler une définition légale de la partie du corps licitement fustigeable? Et le grave législateur, avec un sentiment de pudeur qui s'arrête trop tôt, se voit obligé, soit d'établir à cet égard une distinction topique entre les sexes, soit de prescrire le maintien de la culotte pour les garçons. Comme les écoliers récidivistes ne manquent pas de se cuirasser de papier (2), les règlements ne devraient-ils pas prévoir l'emploi de la sonde des douaniers pour prévenir ce genre de fraude? Ici encore les contradictions abondent. Les considérations physiologiques qui font interdire les coups sur

(1) Ce caractère de « bourreau » public que revêt ainsi le maître d'école est surtout humiliant, remarque avec raison M. Topf, lorsque la peine ne peut être infligée qu'après délibération du conseil de surveillance, c'est-à-dire longtemps après que le délit a été commis.

(2) D'après le témoignage de quelqu'un qui avait manié le jonc en Allemagne.

la poitrine ne sont-elles plus valables quand il s'agit du dos? La correction *à posteriori* est-elle donc sans danger?

M. Topf qui, avec la précision d'un juriste, nous définit le « siège » cette « partie du corps humain avec laquelle on s'assied (1) », recommande aux maîtres d'école cette région plus riche que les autres en musculature. Mais les textes portent: « le siège — et ses environs » *(und seine Umgebung)*; ce qui crée bien des difficultés pratiques. Le commentateur, qui d'ailleurs n'est pas très partisan des corrections physiques, craint que les coups ne s'égarent sur l'*os sacrum* qui se trouve précisément dans le périmètre disciplinaire, mais dont la lésion facile peut donner lieu à de graves accidents et à des procès. Aussi exprime-t-il le vœu, auquel tous les amis de l'enfance s'associeront de grand cœur, que « la partie postérieure des cuisses, en raison de leur riche musculature, soit comprise au nombre des parties du corps propres à la fustigation. »

Une dernière observation relative à l'âge à partir duquel il est permis de frapper les enfants. S'il y a un moment dans le développement de l'être humain pendant lequel l'emploi des corrections corporelles puisse se justifier par des considérations rationnelles, c'est, me semble-t-il, celui de la vie animale. C'est pendant cette première phase de l'enfance où prédomine la sensibilité que les mobiles du plaisir et de la douleur sont le plus efficaces et qu'une action toute physique exercée sur le jeune sujet peut modifier la direction de ses instincts naissants. Mais il n'en est pas longtemps ainsi. Presque concurremment, avant même que l'enfant y voie bien clair dans sa propre conscience et se soit fait une idée un peu nette du milieu dans lequel il se meut, se manifestent des inclinations spontanées, premiers liens sociaux qui le rattachent à son entourage, comme les tendres vrilles à l'aide desquelles la plante qui rampe encore à terre se soulève à l'air, au soleil, à la vie. Ces tendances affectives, dont les premiers germes apparaissent déjà dans le regard riant et dans la caresse du tout jeune enfant, sont, au point de vue pédagogique, des ressorts un peu mous il est vrai, mais non sans puissance quand ils sont maniés par une main délicate. Cette sensibilité morale, qui offre déjà tant de prise à l'éducation, acquiert une réelle valeur avec le concours de l'intelligence et dans la mesure où la raison, l'habitude de la réflexion et du jugement, fait du jeune être sensible et affectueux une petite personne. Cette évolution naturelle, ce processus psychophysique, s'accomplit pendant le jeune âge sans qu'on puisse en déterminer exactement les diverses phases. Cependant tout le monde admettra qu'à neuf ou dix ans, l'enfant est déjà quelqu'un, un individu capable de comprendre ce qu'on met à la portée de son intelligence.

---

(1) Topf, *op. cit.*, p. 26. « Das Gesäss, d. h. derjenige Theil des menschlichen Körpers, mit welchem gesessen wird. »

Or, c'est précisément l'âge auquel, d'après les règlements allemands, il devient passible de ces peines *quibus asini emendantur*, comme dit le règlement de Cobourg! A dix ans l'écolier acquiert une dignité nouvelle : il est fustigeable de par la loi. Quel dédain il doit éprouver pour les cadets de neuf ans et demi!... D'ailleurs ces inconséquences inspirées par un sentiment d'humanité ne doivent pas nous surprendre outre mesure : elles se produisent toutes les fois que le progrès des idées et des mœurs, s'avançant par une pente trop peu rapide, est obligé, dans son cours lent et paisible, de contourner de vieilles traditions et coutumes, qu'il n'a pas la force de jeter bas.

Il faut ajouter que la question des corrections corporelles est complexe. En pédagogie pure, elle n'admet point de solutions absolues : il y a peu de moyens qui ne soient relativement bons en éducation, lorsqu'ils sont appliqués avec mesure, tact et à propos. Dans la pratique de l'éducation privée, les conditions sont si diverses et si compliquées que le réformateur doit borner son ambition à créer dans l'opinion (fût-ce aux prix de paradoxes, comme Rousseau) un mouvement assez violent pour que les effets adoucis s'en fassent sentir jusque dans les familles, comme les coups de vent de la haute mer jettent de nouvelles ondes dans les criques les plus reculées. Il n'en est pas de même dans l'éducation publique. Un de ses plus précieux avantages est précisément de simplifier les conditions de l'éducation en plaçant le sujet dans un milieu de culture en partie artificiel, semblable à ces châssis entr'ouverts à l'air libre où le jardinier surveille le premier développement des jeunes plantes destinées à la pleine terre. Ici, quelque liberté qu'on abandonne à l'initiative du maître, le rôle du règlement est considérable, et, dans une large mesure, efficace, à la condition que les prescriptions qu'il édicte aient ce caractère tranché, décisif, absolu qui seul peut imprimer aux traditions et à la routine une direction nouvelle. C'est donc avec raison qu'en France, la question des châtiments corporels dans l'école a été nettement tranchée par l'interdiction catégorique d'un usage, qui, dans la pratique, devient trop facilement un abus (1).

Franck D'ARVERT.

(1) « Il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel. » (Règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882, art. 17.)

DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

DANS LES ÉCOLES NORMALES

Depuis quinze ans, l'étude de l'histoire a fait dans les écoles normales d'incontestables progrès. Trop longtemps rejetée au second plan, elle ne comprenait guère que de fastidieux exercices où la chronologie tenait une large place et dont la sécheresse était le moindre défaut. On est revenu de cet injuste dédain, L'histoire a pris dans nos programmes la place qui lui est due. On a renoncé aux abus de la mnémotechnie. Les maîtres chargés de cet enseignement font les plus louables efforts pour lui donner l'intérêt, le mouvement, la vie, sans lesquels il n'est qu'un insipide jeu de patience qui surcharge la mémoire et atrophie le jugement.

Il ne faut pas néanmoins s'abuser sur la portée de ces progrès et s'appuyer sur ce qui a été fait pour soutenir qu'il n'y a plus rien à faire. Si le niveau actuel paraît sensiblement élevé, c'est qu'on était parti de très bas, et, s'il y a lieu d'être satisfait, c'est à la condition de regarder en arrière et de comparer le présent au passé.

Dans un récent examen auquel se présentaient en majorité de jeunes maîtres ou des élèves sortant des écoles normales, il nous a été donné de constater de précieuses qualités, et un vif désir de bien faire. Mais deux défauts nous ont particulièrement frappé parce qu'à des degrés divers nous les retrouvions dans toutes les copies, sans en excepter les meilleures : la déclamation et l'amoncellement indigeste des faits.

La déclamation a plusieurs causes, dont la plus fréquente est la connaissance imparfaite du sujet. Un candidat ne sait rien de précis sur le règne de François Ier. Que faire? Battre la campagne à côté de la question. Il y a sur ce monarque des lieux communs à la portée de tous. Les souvenirs historiques manquent au candidat, mais il a lu *Le Roi s'a-*

muse. Il laisse de côté la lutte avec l'Empire, les protestants et les réformes intérieures, pour tonner, en phrases gonflées de vent, contre le luxe, la corruption des cours et la bassesse des courtisans.

Un autre a entrepris d'exposer la Renaissance en France. Le plus simple serait peut-être de nous expliquer d'abord ce que signifie le mot *Renaissance* et de nous montrer comment le monde païen reprend alors une vie nouvelle. Mais le candidat trouve plus commode de fulminer contre les ténèbres du moyen âge et... le syllogisme. Le syllogisme surtout est pour lui une sorte de monstre apocalyptique auquel il ne consacre pas moins d'une page d'anathèmes. Ce qu'il y a de piquant ici, c'est qu'en s'indignant contre « l'ignorance de ces temps barbares », le candidat ignore lui-même ce que c'est que le syllogisme, et s'imagine que, depuis la Renaissance, l'esprit humain a renoncé à ce merveilleux instrument du raisonnement déductif.

La déclamation a parfois une autre cause. On se figure qu'il y a peu de mérite à exposer les faits avec ordre et précision et que disserter vaut mieux que raconter. De là, un goût prononcé pour les sentences. Le candidat croit s'élever au-dessus du terre à terre de la narration en se livrant à des considérations générales. Il s'érige en juge; il traduit devant son tribunal rois, papes, hommes de guerre, hommes d'État, pour leur débiter les plus dures vérités en des harangues bien senties. Mais comme il n'a aucune idée nette des mœurs et des institutions du passé, il ne recule devant aucun anachronisme. Il juge indistinctement tous les personnages historiques avec les passions ou les préjugés de la société moderne; ce qu'il leur reproche, en définitive, c'est de n'être pas nés au XIX[e] siècle.

Cette obsession perpétuelle du présent ne peut produire que des allusions forcées, des rapprochements boiteux, contraires à la vérité et par conséquent à l'histoire. Envisagée de cette façon, celle-ci cesse d'être une science pour devenir une satire puérile du passé, un panégyrique monotone et déplacé de nos institutions et de nos mœurs. Certes, il n'est pas défendu — bien au contraire — en étudiant ce qui s'est

fait avant nous, de songer à notre temps et de penser que nous valons mieux que nos pères. La foi en des destinées meilleures et au progrès indéfini de l'humanité est un principe excellent en soi et sur lequel repose la moralité de l'histoire. Mais ce que nous blâmons ici, c'est l'application maladroite de ce principe. N'est-il pas évident que ces progrès accomplis me frapperont d'autant plus que vous aurez mis plus de soin à me transporter par l'esprit dans ce passé lointain et à faire vivre et agir tous ces personnages avec leurs costumes, leurs mœurs, leurs préjugés et leurs passions? Au lieu de vos creuses tirades sur les « horreurs du servage », placez devant nos yeux un serf de la glèbe, dites-nous en quoi il est supérieur à l'esclave, inférieur à l'homme libre; montrez-nous comment il vit; faites-nous comprendre les charges qui pèsent sur lui: tailles, dîmes, aides, corvées; entrez au besoin dans les préjugés du temps pour nous les faire mieux connaître, et ce simple exposé parlera plus haut que toutes vos déclamations.

Évitez surtout de « faire des phrases ». Ne leur mettez ni grelots ni panaches. Trop souvent, les candidats sont les esclaves des mots; c'est l'expression qui conduit leur pensée. Quand la tournure n'est pas assez ronde à leur gré, ils la bourrent de coton, ils y entassent les appositions inutiles et les épithètes banales; ils font pleuvoir, selon le vers de Voltaire,

Un déluge de mots sur un désert d'idées.

Qu'ils n'oublient pas que la netteté et la précision sont les qualités maîtresses du style historique. « Un historien, écrit Fénelon, doit retrancher beaucoup d'épithètes superflues et d'autres ornements du discours; par ce retranchement, il rendra son histoire plus courte, plus vive, plus simple, plus gracieuse. Il doit inspirer par une simple narration la plus solide morale *sans moraliser :* il doit éviter les sentences comme de vrais écueils. »

Quelquefois, la déclamation fait place à la nomenclature. Les déclamateurs n'ont le plus souvent qu'une connaissance imparfaite ou superficielle du sujet; les nomenclateurs se

perdent dans le labyrinthe des dates et des faits. Que ces faits aient ou non de l'importance, ils ne s'en soucient guère, ils ne regardent qu'à la quantité. Ils ne vous font grâce d'aucun détail. Leurs copies ressemblent à ces tables chronologiques, hérissées de chiffres, qu'on peut avoir besoin de consulter parfois, mais qui ne supportent pas la lecture.

A quoi bon cette érudition prétentieuse et stérile? Que d'efforts de mémoire dépensés en pure perte! Est-il bien nécessaire dans un travail sur les Mérovingiens de m'énumérer tous ces rois de la première race avec les dates de leur naissance et de leur mort? Que m'importent tous ces Childérics ou ces Childeberts qui passent et repassent sous mes yeux comme des figurants de théâtre? S'ils n'ont rien fait, ils n'appartiennent pas à l'histoire. « Que de peine à prendre, disait Napoléon, pour avoir seulement une demi-page dans l'histoire universelle! » Ces rois fainéants ne méritent même pas une demi-ligne. « Ne nous arrêtons pas à parler d'eux, dit Virgile au Dante en lui montrant dans l'enfer ces fantômes de rois, regarde et passe. » Laissez dans leurs métairies ces fils dégénérés de Clovis et portez la lumière là où se porte désormais l'intérêt historique, sur ces maires du palais, sur ces « ducs des Francs » d'où va sortir la dynastie carolingienne et qui, étant seuls à la peine, méritent seuls d'être à l'honneur. « Un historien sobre et discret, nous dit encore Fénelon, laisse tomber les menus faits qui ne mènent le lecteur à aucun but important. Retranchez ces faits, vous n'ôtez rien à l'histoire, ils ne font qu'interrompre, que faire une histoire, pour ainsi dire, hachée en petits morceaux et sans aucun fil de vive narration... Il y a beaucoup de faits vagues qui ne nous apprennent que des noms et des dates stériles; il ne vaut guère mieux savoir ces noms que les ignorer. *Je ne connais point un homme en ne connaissant que son nom.* »

Cette manie d'accumuler les faits sans critique et sans choix ne fatigue pas seulement l'esprit du lecteur, elle altère la vérité historique et la défigure. Tous les événements semblent avoir la même valeur et se succèdent sous nos yeux sans aucun trait qui les distingue ou les relève.

On croirait voir des bas-reliefs ou des tableaux du moyen âge sur lesquels l'art encore dans l'enfance fait défiler tous les personnages sur un même plan. L'histoire aussi a ses lois de perspective qu'on ne peut impunément enfreindre. Pour mettre en plus vive lumière des événements de premier ordre, il est souvent nécessaire de rejeter dans l'ombre certains détails pittoresques ou des anecdotes intéressantes qui détourneraient l'intérêt du véritable sujet. L'unité de la composition exige ces suppressions souvent pénibles, mais indispensables. Il faut sacrifier le plaisir de dire tout ce qu'on sait au devoir de ne dire que ce qu'il faut.

Ajoutons enfin que se complaire dans de fastidieuses énumérations, c'est enlever à l'histoire son intérêt et sa moralité. Apprendre n'est qu'un moyen, comprendre est le but. Tant qu'on n'a pas saisi les relations des faits entre eux, leurs causes et leurs conséquences, on n'a accompli que la moitié de sa tâche, celle qui exige moins de discernement que de mémoire. L'histoire n'est une science qu'à la condition de s'élever au-dessus du chaos des événements pour en dégager l'esprit et les lois. « Si l'instituteur ne laisse dans la mémoire que des noms, c'est-à-dire des mots, et des dates, c'est-à-dire des chiffres, autant vaut donner plus de temps à la grammaire et à l'arithmétique et ne pas dire un mot d'histoire. Rompons avec les habitudes acquises et transmises; n'enseignons point l'histoire avec le calme qui sied à l'enseignement de la règle des participes. Il s'agit ici de la chair de notre chair et du sang de notre sang. Pour tout dire, si l'écolier n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales; s'il ne sait pas que ses ancêtres ont combattu sur mille champs de bataille pour de nobles causes, s'il n'a point appris ce qu'il a coûté de sang et d'efforts pour faire l'unité de notre patrie et dégager ensuite du chaos de nos institutions vieillies les lois qui nous ont faits libres; s'il ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son fusil, l'instituteur aura perdu son temps (1). »

Que les futurs maîtres relisent et méditent cette belle

(1) Ernest Lavisse, *Questions d'enseignement national.*

page! En évitant les deux écueils que nous leur signalons, la déclamation qui fait les esprits faux et n'est en somme qu'une forme ridicule de l'ignorance avec la naïveté en moins et la suffisance en plus, l'abus de la nomenclature qui écrase la mémoire sous d'arides formules et ne dit rien à l'âme, ils feront de l'histoire ce qu'elle doit être, du plus humble hameau jusqu'à la Sorbonne, une école de bon sens et de patriotisme.

Léon MENTION.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC EN TUNISIE

M. Machuel, directeur de l'enseignement public en Tunisie, a adressé à M. le ministre résident un rapport très intéressant sur l'enseignement public dans la Régence. Nous en donnons ci-dessous des extraits.

« Il y a ici, dit M. Machuel, toute une vie intellectuelle qu'il est de notre intérêt de bien connaître pour arriver à la diriger. Une des plus grandes fautes que nous pourrions commettre serait d'en arrêter l'essor, de chercher à en diminuer l'importance. Evitons avec soin de retomber ici dans les erreurs commises en Algérie au début de l'occupation. Par inexpérience des choses musulmanes, on en arriva inconsciemment à éteindre presque complètement les études arabes, sans aucun profit ni pour l'influence française ni pour la diffusion de notre langue... Ici, tout nous conseille au contraire de ne pas froisser les sentiments des musulmans sous ce rapport, de ne pas toucher à l'édifice universitaire qu'ils ont élevé avec tant de soin et qui fait à juste titre leur orgueil, de les aider même à en accroître l'importance et à améliorer les études....

» L'indigène tunisien, quoique très attaché à sa religion, se plie facilement aux nécessités de la vie, et ne craint pas de se mêler aux Européens, d'étudier leurs langues, s'il pense qu'il pourra en tirer un profit intellectuel ou matériel. Son fanatisme s'est émoussé au contact des Européens, et il sait séparer les questions religieuses des questions d'affaires ou d'intérêt.

» Les Tunisiens sont tous désireux de s'instruire, et il leur est indifférent de recevoir leur instruction des étrangers.... Il serait donc sage de notre part de les aider à cultiver leur esprit, de les encou-

rager à étudier leur langue, tout en nous efforçant de les amener à étudier la nôtre, d'améliorer l'état des *medersas* qui servent d'asile à leurs étudiants, d'exercer sur eux une surveillance salutaire, et de créer un courant intellectuel en faveur de la Tunisie en publiant des ouvrages inédits, en rééditant beaucoup de ceux qui ont été imprimés au Caire ou à Boulac, et qui ont tant contribué à grandir le gouvernement de l'Egypte aux yeux des autres pays musulmans. »

Voici en résumé quelle est l'organisation actuelle de l'enseignement dans la Régence.

Enseignement arabe. — L'enseignement arabe se donne dans les *medersas* ou dans les mosquées, et dans les écoles primaires; des cours de grammaire, de théologie et de droit sont faits dans les établissements religieux de chacune des villes un peu importantes de la Tunisie. L'établissement le plus renommé de la Régence est la grande mosquée de Tunis appelée Djamaa Zitouna. Là fonctionne une sorte d'université qui a son administration à part, ses règlements et ses prérogatives. Le chef de l'université tunisienne est le Cheikh El-Islam, homme d'une rare valeur dont la réputation de savant et l'influence religieuse s'étendent au delà des frontières tunisiennes. Le personnel se compose de 4 imans, de 4 bibliothécaires, de 42 professeurs titulaires et de 80 professeurs auxiliaires. Les études comprennent 23 matières différentes : grammaire, rhétorique, logique, morale, droit, algèbre, etc. Les cours sont faits dans la salle de la grande mosquée. On voit parfois jusqu'à 15 professeurs, entourés chacun de ses élèves, faisant leurs cours à la même heure, sans être incommodés les uns par les autres.

Les étudiants sont au nombre de 600 environ, jeunes gens et adultes originaires de Tunis même ou venus de l'intérieur de la Régence, et quelques-uns de l'étranger. Ce sont principalement des fils de fonctionnaires, de magistrats, de notaires ou de commerçants. Les jeunes gens qui viennent de l'intérieur sont logés le plus souvent dans des établissements spéciaux appelés *medersas*, qui renferment un certain nombre de chambres ou plutôt de cellules.

Les leçons durent généralement une heure. Les auditeurs, assis sur des nattes, sont rangés en cercle autour du professeur qui lit et commente telle ou telle page d'un livre. Les élèves ne prennent aucune note pendant les leçons; rentrés chez eux, ils étudient les textes expliqués et s'efforcent de se rappeler les commentaires qui leur ont été donnés.

Une fois par année il est procédé à des examens publics. Les élèves reçus peuvent à leur tour devenir professeurs ou bien notaires par décret du bey.

Deux grandes bibliothèques sont attachées à l'établissement.

Les écoles primaires musulmanes ou koraniques de Tunis sont au nombre de 113. Il y en a environ 500 dans toute la Régence. Dans ces écoles on enseigne aux enfants la lecture, l'écriture et

l'orthographe usuelle de la langue ou plutôt du Koran, sans leur donner aucune notion de grammaire. L'instruction est absolument religieuse. Les élèves paient aux maîtres comme rétribution scolaire une somme qui varie entre une piastre et cinq piastres par mois. La moyenne des élèves par école est de 15.

Enseignement européen. — L'enseignement supérieur comprend 1° un cours public et gratuit de langue arabe fréquenté principalement par des fonctionnaires, négociants, officiers. Le professeur qui en est chargé consacre la moitié de ses leçons à l'étude de l'arabe parlé et l'autre à celle de l'arabe régulier; 2° des cours de français faits aux interprètes et employés des administrations tunisiennes ; 3° des cours de français pour les femmes et les jeunes personnes qui désirent se préparer au brevet simple et au brevet supérieur.

Le principal établissement d'enseignement secondaire est le collège Sadiki, institué en 1876 par le bey Sadock. Les élèves y sont admis à la suite d'un concours. Leur nombre s'élève à 150. Actuellement les classes sont au nombre de sept. L'enseignement européen que les 150 élèves sont obligés de suivre comprend : l'étude de la langue française, l'histoire et la géographie de la France, des notions d'histoire et de géographie générale, l'arithmétique, la géométrie, les éléments des sciences enfin l'italien comme langue vivante. Les méthodes d'enseignement qui étaient en usage ont été profondément modifiées et mises en rapport avec les besoins actuels.

Le collège Saint-Charles, fondé en 1875 par le cardinal Lavigerie, compte 240 élèves qui reçoivent un enseignement primaire, secondaire classique et secondaire spécial. Les élèves appartiennent à toutes les nationalités et à toutes les religions.

L'école normale ou collège Alaoui a été créé en 1884 par le bey régnant, avec l'assentiment du gouvernement français. Cet établissement est destiné à assurer le recrutement du personnel des écoles que l'Etat se propose d'établir pour les indigènes dans les différents centres de la Régence et à donner à ce personnel le savoir et l'expérience pédagogiques nécessaires pour faire prospérer les écoles. Les élèves de l'école normale sont divisés en trois années qui ne sauraient être comparées en aucune façon à celles des écoles normales de la métropole. Les élèves les plus avancés préparent l'examen du brevet simple qu'ils seront tenus de passer au présent mois de juillet; ceux de 2me année se présenteront, à la même époque, au certificat d'études primaires. Quant aux élèves de 1re année, ils sont encore beaucoup trop faibles pour pouvoir tenter les épreuves d'un examen quelconque. Le nombre total des élèves fréquentant ce collège est de 90, dont 64 à l'école annexe.

Les écoles primaires françaises de la Régence sont actuellement au nombre de 27. Treize de ces écoles sont dirigées par des religieuses et sont destinées plus spécialement aux filles ; les 14 autres sont fréquentées par les garçons. Parmi ces dernières, 7 sont tenues

par des congréganistes, 3 par des maîtres sortant de l'école normale que l'Alliance israélite a fondée à Paris, et 4 par des professeurs laïques. Le programme suivi dans tous ces établissements est celui des écoles primaires de France ; mais le niveau des études y est forcément très peu élevé à cause des difficultés que les élèves, en majeure partie de nationalités étrangères, éprouvent à comprendre et à parler notre langue. Citons parmi ces établissements le pensionnat des Dames de Sion, les écoles annexes du collège Sadiki et de l'école normale, les écoles fondées à Sfax et au Kef, ainsi que celles de l'Alliance israélite.

Des cours publics et gratuits de français ont été organisés pour les adultes musulmans.

Les écoles primaires de la Régence comptent 3,974 élèves dont 2,291 garçons et 1,683 filles.

Pour les trois ordres d'enseignement les élèves étudiant la langue française sont au nombre de 4,654.

Telle est la situation dans son ensemble. Les débuts ont été des plus heureux et ils permettent de bien augurer de l'avenir. Répandre l'instruction avec la connaissance de la langue française est le moyen le plus efficace de s'attacher les populations indigènes de la Tunisie et d'assurer à la France une influence prépondérante dans ce pays.

LE 26e CONGRÈS DES INSTITUTEURS ALLEMANDS

ET LES ÉCOLES DE LA VILLE DE DARMSTADT

Le 26e congrès des instituteurs allemands a eu lieu à Darmstadt (grand-duché de Hesse) du 25 au 28 mai dernier.

Deux mille instituteurs, institutrices, professeurs et directeurs d'écoles normales, inspecteurs, fonctionnaires scolaires de tout ordre, y ont pris part. Le plus grand nombre des membres du congrès étaient du grand-duché de Hesse-Darmstadt; mais la Bavière, le Wurtemberg, la Saxe, Bade et les autres Etats y avaient envoyé des délégués. La Prusse n'était représentée que par un petit nombre d'instituteurs: le congrès n'y est plus vu d'aussi bon œil qu'il y a dix ans, quand M. de Bismarck saluait les instituteurs en les appelant ses « compagnons d'armes ».

La petite capitale s'était parée de ses habits de fête pour recevoir les instituteurs. Un grand nombre de maisons étaient pavoisées de drapeaux hessois mêlés aux couleurs noir-blanc-rouge de l'Empire. Tous les bourgeois avaient offert au comité local des chambres pour loger les membres du congrès, montrant ainsi en quelle haute estime on tient à Darmstadt l'instruction primaire et les instituteurs. Le premier bourgmestre, M. Ohly, et le comité d'organisation leur en avaient d'ailleurs donné l'exemple, et se sont multipliés pendant toute la durée du congrès pour faire à leurs hôtes les honneurs de la ville.

Une brochure que nous avons sous les yeux, et qui a été remise à chaque membre du congrès, rappelle avec une légitime fierté ce que la ville de Darmstadt a fait pour les écoles primaires, depuis le premier règlement scolaire du XVIe siècle jusqu'au plus récent arrêté municipal (1879) qui fixe les traitements des instituteurs et des institutrices. Nous en extrayons les renseignements suivants, qui pourront avoir de l'intérêt pour les lecteurs de la *Revue*.

Le règlement de 1526 prescrit d'apprendre aux garçons les *rudimenta* et l'écriture ; aux filles la religion, la lecture, la couture et le tricot *(operari acu)*, afin de les habituer au travail et à l'exactitude, et d'en faire de bonnes femmes de ménage.

A côté de l'école fondée dès cette époque par la ville, le landgrave créa une école gratuite *(Armenschule)* dont l'instituteur recevait, aux termes du décret de fondation, un traitement annuel de 20 florins (43 francs), plus « deux habillements par an, c'est-à-dire 6 aunes de drap avec la doublure nécessaire, ou une indemnité égale à celle que nous donnons à nos autres domestiques », et enfin la nour-

riture fournie par la Cour pour le maître et les enfants. Ces enfants, orphelins pour la plupart, devaient fréquenter l'école pendant cinq ans, et être exercés *à un métier honnête ou à d'autres travaux manuels pour lesquels ils auront du goût.*

Dans l'édit promulgué en 1832, l'obligation scolaire, déjà décrétée en 1619, est étendue à tous les enfants *de l'âge de 6 ans à celui de 14;* plusieurs matières facultatives sont ajoutées au programme d'enseignement, la géographie, l'histoire, des notions usuelles sur les sciences et sur la mesure des surfaces et des volumes. De plus les garçons doivent être exercés à l'arboriculture et à l'horticulture; les filles doivent apprendre à filer, à coudre, à tricoter, à broder.

L'énumération des établissements d'enseignement que la capitale hessoise possède en ce moment nous donne une idée assez exacte de ce que font pour l'instruction publique les villes d'Allemagne. Darmstadt, dont la population est de 41,000 habitants, peut, sous ce rapport, servir de type. L'organisation est à peu de chose près la même partout.

A la base, pour les enfants d'âge scolaire, c'est-à-dire de 6 à 14 ans, il y a six grandes écoles primaires, comptant chacune de 11 à 16 classes, et recevant 4,500 élèves, soit en moyenne 750 par école.

Les quatre premières, deux pour les garçons et deux pour les filles, sont gratuites; la ville fournit aux enfants le matériel d'enseignement et les livres. Les écoles de filles sont dirigées par des instituteurs; les institutrices ne donnent l'enseignement que dans les classes inférieures. Le personnel de ces quatre écoles se compose de 38 instituteurs, 8 institutrices, 13 maîtresses de travaux à l'aiguille, un maître de gymnastique, un maître de dessin, un maître de chant.

Les deux autres écoles, une pour les garçons et une pour les filles, sont payantes (30 francs par an) et destinées aux enfants de la classe moyenne. *On consacre cinq heures par semaine au français;* la géométrie et le dessin y sont l'objet de soins tout particuliers; le personnel se compose de 26 instituteurs, 5 institutrices, un maîtresse de dessin et 5 maîtresses de travaux à l'aiguille.

Les traitements des *instituteurs et institutrices stagiaires* varient de 1,000 à 1,125 francs, suivant qu'ils ont ou n'ont pas le certificat d'aptitude pédagogique; après trois années de service, le chiffre est porté à 1,275 francs.

Pour les *instituteurs titulaires*, les traitements s'élèvent, par augmentations quinquennales, de 1,647 fr. 50 c. à 3,000 francs.

Les *directeurs* ont un supplément de 640 francs. Aucun maître n'est logé; les indemnités de logement sont de 560 francs pour les instituteurs mariés ou veufs, de 310 francs pour les institutrices et les

(1) Les institutrices sont toutes célibataires. Celles qui se marient sont obligées de se démettre de leurs fonctions.

instituteurs célibataires, de 440 francs pour les stagiaires mariés, de 200 francs pour les stagiaires non mariés.

La classe d'adultes (Fortbildungsschule) est obligatoire pour tous les jeunes gens de 14 à 17 ans qui ne ne suivent pas une autre école. Elle a lieu quatre fois par semaine, de 8 à 10 heures du soir; *elle est gratuite.* Les instituteurs reçoivent pour ce travail supplémentaire une indemnité de 2 fr. 50 c. par heure.

A côté de cette classe d'adultes obligatoire, il faut citer les cours facultatifs faits aux *apprentis et ouvriers,* qui ont lieu le soir de 8 heures et demie à 10 heures, et le dimanche de 8 heures à midi et de 2 à 4 heures. Ils sont payants (1 fr. 25 c. par mois) et suivis par 230 jeunes gens qu'on exerce à la composition, au calcul, à la géométrie, à la mécanique élémentaire, à la comptabilité, à la rédaction des devis, au dessin et au modelage.

Pour les jeunes filles, il existe une école professionnelle (*Aliceschule,* du nom de la fondatrice feu la princesse Alice), dans laquelle elles apprennent tous les travaux d'aiguille, la coupe et l'assemblage, le repassage, la tenue des livres, le calcul commercial, la correspondance, la peinture. Cette école est payante (la rétribution varie de 5 à 15 francs), et fréquentée par 168 jeunes filles.

Au-dessus des écoles primaires se trouvent :

L'école supérieure des filles, fréquentée par 470 jeunes filles de 6 à 16 ans, dans laquelle la rétribution scolaire est plus élevée (75 à 105 francs par an). Le personnel se compose d'un directeur, de 6 instituteurs, 6 institutrices, 3 maîtresses de travaux à l'aiguille, 5 maîtres auxiliaires. Une section normale, destinée à former des institutrices, est annexée à cette école;

Une *Realschule* (école primaire supérieure de garçons) avec 220 élèves, de 9 à 16 ans; écolage, 75 à 90 francs;

Un *Realgymnasium* (lycée d'enseignement secondaire spécial) avec 451 élèves de 9 à 18 ans ; écolage, 75 à 105 francs. Cette école, de même que la *Realschule,* est un établissement de l'État; mais la ville supporte la moitié des frais, et fournit les locaux, l'éclairage et le chauffage;

Un *Gymnasium* (lycée classique), avec 700 élèves de 9 à 18 ans; écolage, 90 à 105 francs.

A chacun de ces trois derniers établissements sont annexées des classes préparatoires pour 450 enfants de 6 à 9 ans.

Les jardins d'enfants, les salles d'asile ou garderies sont des établissements privés entretenus par des sociétés.

C'est également une société qui a fondé un établissement destiné à recevoir, en dehors des heures de classe, les garçons appartenant à des parents indigents qui ne peuvent suffisamment surveiller leurs enfants. L'établissement les reçoit tous les jours de 4 à 7 heures; ils sont occupés à des travaux d'agriculture et d'horticulture, et, pendant les jours de pluie, au tressage de la paille et de l'osier. Les

sommes gagnées par les enfants sont inscrites à leurs noms et servent surtout à leur acheter des habits; 214 enfants sont reçus dans cet établissements.

Une institution semblable existe pour la surveillance et les travaux manuels des jeunes filles appartenant à des familles d'ouvrier.

Nous revenons au congrès.

Deux délégués étrangers à l'Allemagne y assistaient. Le ministère de l'instruction publique de France était représenté par M. Jost, inspecteur général de l'enseignement primaire; le gouvernement serbe avait envoyé M. Petrovitch, directeur de l'enseignement primaire du royaume.

Le grand-duc de Hesse-Darmstadt a assisté à la première séance générale pendant toute la matinée, prenant un vif intérêt aux discussions.

Voici un résumé des questions discutées et des résolutions adoptées :

1. *L'éducation, sa mission, son but, ses effets.* — Rapporteur : M. Debbe, directeur d'école à Brême.

L'éducation, dans l'école primaire, doit veiller à la santé, et au développement régulier du corps; exercer l'observation et la réflexion de l'enfant; le munir de connaissances utiles; fortifier sa volonté et former son caractère; développer chez lui le sentiment du beau, le rendre accessible à ce qui est noble et généreux; cultiver le sentiment religieux et moral, plutôt que d'enseigner la religion; ne conserver dans l'école que la partie historique de cet enseignement; abandonner la partie dogmatique aux ministres du culte.

2. *L'école non confessionnelle (die Simultanschule).* — Rapporteur : M. Ries, instituteur à Francfort-sur-le-Mein.

Des raisons d'ordre politique, d'ordre national, d'ordre pédagogique militent en faveur de la substitution d'écoles communales, sans distinction de culte, aux écoles confessionnelles qui existent dans la plupart des États, et, en première ligne, en Prusse.

Cette question revient fréquemment à l'ordre du jour des congrès d'instituteurs allemands. Ils réclament à la presque unanimité la *Simultanschule.* Mais les gouvernements, et le gouvernement prussien surtout, ne sont nullement disposés à faire droit à ces vœux réitérés émis par les instituteurs.

3. *La concentration des matières de l'enseignement primaire, et l'organisation des écoles, d'après les principaux pédagogues.* — Rapporteur : M. Bartels, directeur d'école à Gera.

Impossibilité de grouper les différentes branches du programme autour d'une matière principale qui serait comme le centre de gravité de l'enseignement.

Chaque matière doit avoir sa place propre dans le programme, et être traitée pour elle-même et par elle-même.

Toutes les matières doivent être distribuées en cercles concentriques d'après l'aptitude de l'élève.

Le maître doit relier les matières qui se prêtent à un enseigne-

ment parallèle, de manière à ce qu'elles se complètent mutuellement, la géographie et l'histoire par exemple.

4. *La législation sur le travail des enfants et des femmes dans les manufactures.* — Rapporteur : M. Halben, professeur d'école normale à Hambourg.

Le congrès condamne l'école dite « de fabrique » *(die Fabrikschule)*;

Il émet le vœu qu'aucun enfant ne puisse être admis dans les fabriques, les mines, les carrières, etc., *s'il n'a quatorze ans révolus;*

Que les femmes mariées disposent du temps que réclament les soins et l'éducation de leurs enfants, et que, pendant qu'elles sont au travail, les enfants soient placés sous la surveillance de personnes commises à cet effet;

Que les jeunes gens et les jeunes filles employés dans les fabriques soient tenus de fréquenter, de 14 à 18 ans, la classe d'adultes *(Fortbildungsschule)* deux fois par semaine, le jour, afin d'y compléter leur instruction générale et recevoir en même temps l'éducation spéciale que réclame leur profession.

5. *L'école primaire et l'éducation.* — Rapporteur : M. Weichsel, instituteur à Würzbourg.

C'est l'école primaire qui doit donner aux enfants de toutes les classes l'instruction générale élémentaire indispensable à tous.

L'école primaire est un établissement d'instruction dans lequel les enfants recevront une éducation esthétique, religieuse, morale; mais elle ne doit jamais perdre de vue qu'elle prépare en même temps à la vie pratique.

L'instruction civique et l'éducation politique du peuple doit commencer dès l'école primaire.

L'école primaire doit être commune à tous, la même pour tous, et la seule école préparatoire aux lycées et collèges.

L'école primaire publique doit être gratuite. (Cette dernière conclusion du rapporteur a été retirée sur la demande du président.)

6. *Les colonies de vacances en faveur d'enfants de faible constitution.* — Rapporteur : M. Veite, directeur d'école à Francfort-sur-le-Mein.

Leur organisation doit varier suivant les pays et les besoins locaux.

Il est du devoir des instituteurs de prêter leur concours aux associations créées dans le but de propager cette institution.

Le délégué français a pris part à la discussion de la deuxième question, *les écoles non confessionnelles.* Il a fait connaître l'économie et l'esprit de la loi française de 1882 : elle remet à la famille et aux églises l'enseignement religieux proprement dit, l'enseignement dogmatique, mais elle confie à l'école, à l'instituteur, l'enseignement de la morale qui est le même pour tous, à quelque culte qu'ils appartiennent. Le programme de l'école commence par les devoirs de l'enfant dans la famille et finit par ses devoirs envers Dieu. La mission de l'instituteur consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, ces notions essentielles de moralité humaine communes à toutes les doctrines. L'école donne l'éducation morale dans son acception la plus élevée, et l'éducation nationale

dans ce qu'elle a de plus généreux ; mais elle ne s'immisce pas dans l'éducation confessionnelle, qui est l'affaire de la famille. Dans les instructions adressées à cette occasion aux instituteurs français, le ministre de l'instruction publique leur a dit : « Parlez à vos élèves comme vous voudriez que l'on parlât à votre propre enfant... Au moment de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; si non, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, c'est la sagesse du genre humain, l'essence de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. »

Cette communication a été accueillie par de chaleureux applaudissements ; elle a été beaucoup commentée dans les journaux pédagogiques allemands, qui depuis longtemps réclament la *Simultanschule* où pourront être reçus tous les enfants indistinctement.

Comme aux congrès précédents, le comité local avait cherché à couper les séances, les discussions sérieuses, par des fêtes offertes aux hôtes de la ville.

Ce fut d'abord le banquet, auquel 1,500 instituteurs ont pris part, et où, d'après la constante habitude de nos voisins, les toasts ont commencé au potage, et se sont continués tout le long du dîner, sans pour cela cesser au dessert.

Ce fut ensuite la représentation du *Freyschütz* que le grand-duc de Hesse-Darmstadt offrit aux membres du congrès dans son théâtre ; surprise bien agréable pour beaucoup d'instituteurs qui n'avaient jamais vu l'intérieur d'une salle de spectacle. Quand le prince fut arrivé dans sa loge, avec ses deux enfants, pendant le premier entr'acte, et que le président du congrès lui eut adressé, au milieu du silence de l'assemblée, l'expression de la reconnaissance du congrès, tous se levèrent, poussèrent les trois traditionnels « *hoch* » et entonnèrent, avec l'accompagnement de l'orchestre, l'hymne national allemand.

Un concert, une fête de nuit, et une excursion dans l'Odenwald ont complété la série des réjouissances.

X.

EXPOSITION DE LA NOUVELLE-ORLÉANS

Les exposants de la section française d'éducation à l'Exposition universelle de la Nouvelle-Orléans ont obtenu de nombreuses récompenses, dont les journaux américains nous apportent la liste. Cette liste, trop longue pour que nous la reproduisions ici, va être publiée in-extenso dans le *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique.* Nous nous bornerons à annoncer que deux *grands diplômes d'honneur* ont été décernés : l'un au ministère de l'instruction publique, pour son « exposition collective, portant sur l'instruction publique en général, et en particulier sur l'enseignement primaire et primaire supérieur et sur l'enseignement de l'art » ; l'autre à la ville de Paris, pour son « exposition collective des méthodes, du matériel et des résultats de l'enseignement primaire et primaire supérieur et des cours d'adultes à Paris ».

Le Musée pédagogique a obtenu un *diplôme d'honneur*, pour ses « documents et notices ; spécimens de la bibliothèque circulante, et de la *Revue pédagogique*, organe du Musée pédagogique ».

A PROPOS

DU LIVRE DES SYMBOLES ET EMBLÈMES DE CAMERARIUS

On nous signale, à propos de notre article sur le livre des *Symboles et Emblèmes* de Camerarius, paru dans le numéro précédent de la *Revue*, un opuscule du même genre, qui a été trouvé dans une des bibliothèques de Florence.

En voici la description sommaire, que nous devons à l'obligeance de M. Pressard, professeur au lycée Louis-le-Grand: elle intéressera sans doute nos lecteurs, en leur montrant combien ce genre de « morale en figures » était goûté au XVIe et jusqu'au XVIIe siècle.

C'est un livret de 83 pages, qui porte au frontispice ces mots : *Willichi Westhovii Cimbri Emblemata, augustissimo Danorum ac Norrigorum monarchæ, Christiano IV regi etc. dicata. — Hafniæ (Copenhague), impensis Joachimi Moltkenii, bibliopolæ, typis Martzanianis, A° 1640.* Et sur la dernière page, on lit : *Ad insignia magni et nobilissimi viri Willichii Westhovii Cimbri, Com : Palat. et Equit : 1613;* et au bas de huit vers en distiques, la signature: *Melchior Agricola Sil. P. L. C.*

Chaque emblème, gravé en noir d'une façon pittoresque, est accompagné d'une strophe en distiques latins, exprimant la moralité du sujet. Citons, par exemple, la croix, avec cette légende : *Crux vitæ genitrix*; — l'incendie de Sodome, avec la femme de Loth changée en statue de sel, et de suite après la Niobé, changée en pierre; — le jugement de Pâris; — Samson endormi sur les genoux de Dalila qui lui coupe les cheveux; derrière la tapisserie on aperçoit la silhouette d'un Philistin, etc. Notre auteur, on le voit, ne craignait pas de mêler le profane au sacré et de faire, entre les légendes grecques et les récits de l'Ancien Testament, des rapprochements inquiétants pour l'orthodoxie.

B.-M.

CORRESPONDANCE

Nous avons reçu la lettre suivante que le manque de place ne nous a pas permis de publier dans notre numéro du 15 juin :

Marennes, le 28 mai 1885.

A M. le directeur de la Revue pédagogique.

MONSIEUR LE DIRECTEUR,

Sans les occupations nombreuses qui se rattachent à l'œuvre professionnelle, j'aurais peut-être répondu aussitôt après la lecture de la *Revue pédagogique* du 15 mars 1885 à la lettre de M. Ed. Dreyfus-Brisac, et j'aurais certainement ajouté, avec M. le docteur Elie Pécaut, que les commissions scolaires resteront à l'état de lettre morte, dans la plupart des communes rurales, aussi longtemps qu'il n'aura pas été pris des mesures convenables pour en assurer le fonctionnement régulier.

S'il y a progrès dans la fréquentation scolaire, progrès très peu accentué encore, il n'est pas dû à la marche régulière de l'œuvre, mais à la pénétration inconsciente de la loi dans les esprits.

Dans la circonscription où je me trouve, sur 34 commissions scolaires, deux ou trois au plus se réunissent régulièrement; mais tantôt la réunion n'a lieu que pour la forme; tantôt, si l'on accomplit toutes les phases prévues par le législateur, il arrive que les parents disent : « Je mettrai mon enfant à l'école de la commune voisine parce que l'on est moins sévère que dans la nôtre » (ils oublient qu'ils restent quand même justiciables de leur propre commune); ou bien encore la commission scolaire de la susdite commune ne tarde pas à laisser son zèle se refroidir, sous prétexte qu'elle est seule à appliquer la loi.

Il faudrait donc, en effet, trouver un moyen sûr de faire appliquer cette loi.

Je suis très heureux que le retard apporté à l'envoi de la présente lettre m'ait permis de lire celle de M. Pécaut.

Mais, entre la solution adoptée par M. Dreyfus et la sienne, je ne dirai pas qu'il n'y a pas d'hésitation possible, car elles ont toutes deux leur bon côté. M. Pécaut croit que l'inspecteur primaire, déjà, bien absorbé par ses travaux, peut jouer dans ce fonctionnement le rôle le plus important. S'il ne consultait que son dévouement, il accepterait certainement cette mission nouvelle, et il l'acceptera si l'administration supérieure entrevoit là une définition définitive.

Mais pourquoi ne prendrait-on pas comme président, non un délégué quelconque comme le veut M. Dreyfus, mais le délégué cantonal, spécialement désigné dans chaque commune pour faire partie de la commission scolaire et y représenter avec l'inspecteur primaire l'élément administratif?

En proposant de donner à l'inspecteur primaire la présidence effective de la commission scolaire, on n'a pas prévu combien il lui serait difficile, le cas échéant, de se rendre au chef-lieu de chaque commune aussi souvent que la loi aurait besoin de recevoir une application immédiate.

Dans tous les cas, et en attendant qu'une décision soit prise en haut lieu à cet égard, il est important que l'administration préfectorale intervienne énergiquement et qu'il y ait un remaniement des commissions scolaires actuelles.

Permettez-moi d'ajouter à cette lettre quelques observations concernant la proposition de mon honorable collègue M. Dorget relative à l'adoption d'un registre qui réunirait pour chaque inspecteur et pour ses successeurs les résultats de l'inspection.

Le registre auquel il fait allusion existe déjà dans beaucoup de circonscriptions, seulement sa forme est variable et le texte n'a pas l'uniformité qu'il désirerait y rencontrer.

Il n'y aurait donc qu'à provoquer à cet égard une entente préalable d'où jaillirait la lumière.

M. Dorget a été frappé, comme beaucoup d'entre nous, de la multiplicité des notes que nécessitaient les rapports spéciaux réclamés par l'administration supérieure, et il a pensé que s'il était possible de les résumer succinctement, sans en perdre les données les plus élémentaires, il y aurait un immense avantage.

Mais si, sur le registre auquel il fait allusion, on consigne les notes qui résultent de chaque visite faite à l'école, il est à craindre que ce registre ne soit promptement épuisé.

A mon avis, non seulement deux registres sont indispensables, mais il faudrait aussi maintenir les carnets d'inspection.

Sur l'un des registres, chaque fonctionnaire aurait sa page spéciale et sa notice personnelle, avec indication des mutations qui auraient lieu ultérieurement. Sur l'autre on inscrirait chronologiquement les rapports transmis à l'administration supérieure ou un résumé très succinct de ces rapports, ainsi que des statistiques dressées périodiquement, mais qui seraient toujours conservées in-extenso.

Si je préconise ce procédé, c'est que c'est celui que j'ai employé jusqu'à ce jour; mais je suis prêt à en accepter un autre dont on m'aura démontré la supériorité.

Veuillez agréer, etc.

J. Marchand,
Inspecteur primaire.

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'AGRICULTURE ET L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE, par M. *Arthur Mangin* (*L'Economiste français*, n° du 20 juin 1885). — Sous ce titre, M. Arthur Mangin, qui semble avoir reçu des cieux un esprit un peu « contrariant », comme dirait Célimène, s'élève, dans une intention que nous ne comprenons pas très bien, contre ce qu'il appelle « notre engouement pédagogique et scolaire », destiné, suivant lui, à « faire pulluler les races déjà trop prolifiques des cuistres, des sots et des déclassés », et, en particulier, contre l'enseignement agricole donné par les professeurs d'agriculture, contre les notions d'enseignement agricole qu'aucuns voudraient ajouter au programme de l'école primaire, pour lesquelles même, au besoin, ils demandent que l'on crée des écoles spéciales dans les bourgs ou dans certains gros villages.

« Ils oublient les uns et les autres, dit M. Mangin, qu'enseigner et faire apprendre sont deux choses bien distinctes et très différentes. J'admets que le maître sache bien ce qu'il est chargé d'enseigner, — et je fais là une grande concession, car, au fond, je doute fort que la très grande majorité des professeurs d'agriculture que l'on veut envoyer dans les départements, à plus forte raison la presque totalité des maîtres d'école, soient de force à se tirer de la rude et ingrate besogne qui leur incombe. Mais supposons-les pourvus de tout le savoir et de toutes les qualités qui font un bon maître. Soit : ils tiendront bien leur classe ; ils donneront sur toutes choses à leurs élèves d'excellentes leçons. Mais ces leçons, quel en sera le fruit? Cela dépendra-t-il seulement du maître, et compte-t-on pour rien l'inattention, la paresse, l'inintelligence de la matière enseignable? Ceux qui se flattent de pétrir à leur gré cette argile, la connaissent-ils? Savent-ils ce qu'il faut de peine au maître le plus instruit et le plus patient pour faire pénétrer dans les 90 centièmes des cervelles d'enfants les notions les plus simples, les plus rudimentaires ?

» Ils vous parlent de verser l'instruction dans ces cervelles comme ils parleraient de verser de l'eau dans une carafe. Ah! mais ce n'est pas aussi facile que cela ! Tracer des programmes, dire : on donnera aux enfants des notions élémentaires de chimie, de botanique; on leur apprendra à connaître les terres siliceuses d'avec les terres argileuses, et les engrais assimilables d'avec les engrais non assimilables, à distinguer les propriétés de chaque espèce de terrain, etc., etc., cela ne coûte que quelques traits de plume. Mais quand le magister aura bien expliqué toutes ces belles choses aux quelques

douzaines de marmots confiés à ses soins, il n'en trouvera peut-être pas quatre qui auront compris un traître mot de ses démonstrations. Il en prendra bien son parti; il aura gagné ses appointements, c'est pour lui l'essentiel. Mais aura-t-il formé des agriculteurs? C'est une autre affaire. »

Nous ne poussons pas plus loin la tirade ; nous ne nous demandons point si M. Mangin n'aurait pas pu donner à ces récriminations une forme un peu moins blessante en ce qui concerne des maîtres pour qui l'essentiel, quoi qu'il en dise, n'est pas de gagner n'importe comment leurs appointements. Nous ne croyons pas devoir non plus prendre bien au sérieux, dans un journal libéral comme *l'Économiste français*, les doléances de M. Mangin au sujet de la diffusion de l'enseignement primaire ; si c'est là un mal, ce que nous n'accordons point, c'est un mal tellement nécessaire et indispensable aujourd'hui qu'il en faut quand même prendre son parti. Restent les objections contre l'enseignement agricole dans l'école primaire, dans les écoles rurales spécialement professionnelles, dans les écoles normales, partout enfin où M. Mangin en regrette la présence. La matière enseignable, dit-il, est inintelligente, paresseuse, inattentive. M. Mangin croit-il qu'elle le soit là plus qu'ailleurs ? croit-il, d'autre part, qu'il faille beaucoup plus d'intelligence, d'attention et de travail pour s'assimiler des notions agricoles bien et dûment présentées, qu'il n'en faut pour venir à bout, par exemple, des nomenclatures géographiques ou des arcanes de l'orthographe? Quand l'enseignement, dans l'école rurale, deviendrait un peu plus *réel* qu'il ne l'a jamais été, quand il songerait un peu plus à s'approprier au milieu où ceux qui le reçoivent sont destinés à vivre, y aurait-il là, nous le demandons, erreur et préjudice ? Vous ne formerez pas, dit-il, des agriculteurs! Mais qui songe à cela? C'est, selon nous, précisément sur ce point que se trompe M. Mangin. Ce ne sont pas des praticiens agriculteurs que devra prétendre former l'école primaire tournée du côté des choses agricoles, ni même l'école rurale agricole professionnelle; mais, à développer l'esprit des apprentis agriculteurs, sans les faire sortir de leur milieu natif, à les élever, à les instruire, rien qu'à les conduire à comprendre qu'il y a de par le monde d'autres voies et moyens agricoles que leurs voies et moyens traditionnels, croyez-vous que le temps serait perdu, qu'il y aurait à regarder beaucoup aux sommes dépensées, que même l'intervention de l'Etat — car c'est encore là un épouvantail pour M. Mangin — pourrait toujours et quand même être considérée comme malvenue et comme dangereuse? C. D.

L'ENSEIGNEMENT PAR L'ÉTAT ET L'ENSEIGNEMENT LIBRE, par M. *Arthur Mangin* (*l'Économiste français*, n° du 27 juin 1885). — Nous parlions tout à l'heure de l'espèce de répulsion instinctive qu'éprouve M. Arthur Mangin pour tout ce qui concerne l'intervention de l'État

en matière économique ainsi qu'en matière d'enseignement. Nous le retrouvons rompant des lances pour cette cause dans *l'Économiste* du 27 juin. M. Mangin ne va pas jusqu'à nier le droit de l'État de donner l'instruction primaire, mais, à la façon dont il entoure de toutes sortes de restrictions et de précautions l'exercice de ce droit, on voit bien qu'il en a défiance. Paraphrasant et critiquant dans son article un récent discours prononcé par le ministre de l'instruction publique à la distribution des prix des élèves de l'Association philotechnique, il rend volontiers justice aux idées libérales de M. Goblet, mais non toutefois sans de grandes réserves. « Lorsque, par exemple, dit-il, M. Goblet pose que l'instruction (il s'agit de l'instruction primaire) est due à tout le monde, il conviendrait de préciser le sens de cette proposition ; elle est vraie, sans doute, en tant que maxime morale : l'instruction est due à tous les enfants, cela est incontestable : mais qui est-ce qui leur doit l'instruction? Je crois, quant à moi, que ce sont d'abord les parents, comme ils doivent à leurs enfants la nourriture et les soins matériels ; ils la doivent, cela va de soi, dans la mesure de leurs facultés, de leurs ressources ; et, si ces facultés et ces ressources sont nulles, j'admets volontiers qu'un tiers se charge d'y suppléer. Ce tiers pourra être un membre de la famille plus instruit ou plus aisé que les autres ; ce pourra être encore une personne étrangère, une association, une institution charitable, ou enfin l'État... » L'État, nous y voilà, mais ne sentez-vous pas comme cela a de la peine à venir! Encore M. Mangin a-t-il bien soin de n'en pas dire trop, et il explique sa pensée. « L'État, en donnant l'instruction aux enfants pauvres, comme en recueillant, en secourant les malades, les infirmes, les indigents, remplit un devoir moral ou, si l'on veut, un devoir social ; mais ce devoir ne correspond point à un droit positif : le droit à l'instruction n'est pas plus soutenable que le droit au travail ou le droit à l'assistance. Le devoir de l'État est donc limité ; l'État est juge de la mesure dans laquelle il lui convient de le remplir, » etc., etc. M. Mangin part de là pour combattre la gratuité absolue de l'instruction primaire ; nous ne voyons pas pourquoi, du même chef, il ne s'élève pas contre l'obligation.

S'appuyant sur des raisons qui ne sont que des applications du même principe, M. Mangin veut que l'Etat ne se mêle pas, mais du tout, de l'enseignement professionnel.

« L'enseignement professionnel, dit-il, lorsqu'il n'est pas donné dans l'atelier même, dans l'usine, sur le chantier ou dans la ferme, doit être donné directement en vue de telle ou telle branche d'industrie, par l'initiative et sous la direction de ceux qui exercent cette industrie. C'est ce qui a lieu dans les villes manufacturières comme Lyon, Saint-Etienne, Mulhouse, où les chefs d'établissement ont créé des écoles de tissage, de mécanique et de chimie appliquées, de dessin ;

dans les villes commerçantes comme Le Havre, Marseille, Lyon, Paris, où les chambres de commerce et les chambres syndicales ont créé des écoles de commerce et des cours spéciaux appropriés aux besoins locaux ; c'est ce qui a lieu aussi dans certains centres, agricoles, où les syndicats de cultivateurs ont établi de véritables écoles pratiques d'agriculture, telles notamment que les écoles de greffage créées depuis six ou sept ans dans le Rhône, grâce à la Société de viticulture de ce département, principalement en vue de la lutte à soutenir contre le phylloxéra, et qui ont rendu déjà de si grands services. Voilà l'enseignement professionnel que nous approuvons, et auquel nous admettons que l'Etat, dans certaines circonstances, ne refuse pas ses encouragements, de même que nous ne trouvons pas mauvais qu'il accorde quelques subventions à des sociétés telles que l'Association polytechnique et l'Association philotechnique. Il ne s'agit plus ici, en effet, de secourir des industriels qui ne savent pas faire tout seuls leurs affaires, ni de donner des primes à la routine et à l'incapacité ; il s'agit de concourir à une œuvre certainement utile, avec des hommes qui eux-mêmes consacrent à cette œuvre, avec un entier désintéressement, leur argent, leur temps et leur savoir. »

Il y a certainement beaucoup de vrai dans tout ce que dit ici M. Mangin sur la spécialisation de l'enseignement professionnel, sur la nécessité de son adaptation directe aux milieux, sur l'excellence de l'initiative individuelle en matière d'enseignement professionnel, etc. Mais après ? dirons-nous à M. Mangiu. Si cette initiative ne se produit point ; si ces chambres de commerce, si ces chambres syndicales, que vous nous montrez à l'œuvre dans quelques grands centres, manquent ailleurs de bonne volonté, ou de clairvoyance, ou même de ressources, pourquoi ne voulez-vous pas que l'État, au nom d'un intérêt général entravé ou méconnu, essaie de mettre le branle dans un milieu qui reste immobile, qui peut-être, contre toute raison, tient à rester immobile ? Pourquoi l'État se tromperait-il fatalement ? Car enfin il a des moyens d'information et d'action certainement plus puissants que les plus puissantes initiatives individuelles. Qu'il ne détruise point ce qui existe en dehors de lui, qu'il encourage et qu'il aide ce qui s'efforce de s'établir, nous l'admettons assurément comme vous ; mais là où il n'y a rien, pourquoi devrait-il s'abstenir lorsqu'il y a intérêt pour tous à ce que l'on crée quelque chose ?

C. D.

LA VIE ANTIQUE, *manuel d'archéologie grecque et romaine, d'après les textes et les monuments figurés*, traduit sur la quatrième édition de *E. Guhl* et *W. Kohner*, par *F. Trawinski*. Traduction revue et annotée par *O. Riemann*, et précédée d'une introduction par *Albert Dumont* ; 2 vol. in-8°, J. Rothschild, 1884 et 1885. — Une des causes qui, jusqu'à ces dernières années, ont ralenti chez nous le progrès

des études d'histoire et de philologie, c'est que, tout en possédant, à tous les degrés de l'enseignement, des maîtres remarquables, et, dans nos Académies, des érudits de premier ordre, nous étions beaucoup moins bien outillés que nos rivaux les Allemands. A quelques exceptions près, nos livres élémentaires, dont les auteurs n'étaient pas surveillés par une critique assez vigilante et assez sévère, n'étaient guère autre chose que des spéculations de librairie; ce qui nous manquait surtout, c'étaient de bons manuels. Le seul ouvrage de ce genre qui fût entre les mains des collégiens, du temps où j'étais au lycée, c'était le *Manuel du baccalauréat*, et il n'avait, on le sait, rien de commun avec les livres qui, sous ce même titre modeste de *Handbuch*, sont, depuis longtemps, en Allemagne, à la disposition des élèves du gymnase et de l'université. Là-bas, il n'y a pas un seul ordre de connaissances pour lequel plusieurs savants autorisés et compétents n'aient entrepris de condenser, en un ou deux volumes, toute la substance des plus récentes recherches de la science. On y trouve, pour chaque question importante, l'indication des sources et le résumé des résultats les plus généralement admis; on y apprend, par le plan même du livre, et rien qu'en le feuilletant, l'idée de la méthode particulière qui convient à la science dont les conquêtes y sont exposées; avec quelque attention, il est facile d'y distinguer les problèmes dès maintenant résolus de ceux qui attendent encore une solution. Grâce à ces synthèses, que de fréquentes éditions tiennent au courant des découvertes et de toutes les additions et corrections que fournit le perpétuel labeur d'une infatigable curiosité, chacun de ceux qui s'appliquent à une étude spéciale peut toujours savoir où l'on en est; il ne risque pas, comme cela arrivait trop souvent chez nous, de s'épuiser à recommencer un travail déjà fait, à enfoncer, comme on dit familièrement, des portes ouvertes. Quel que soit le chemin ou le sentier où il veut s'engager pour marcher de l'avant, tout travailleur consciencieux a son point de départ assuré; s'il ne fait même qu'un pas, celui-ci le conduira toujours au-delà de la frontière où s'étaient arrêtés ses devanciers; il n'aura pas perdu son temps, et, comme ces triomphateurs auxquels, dans la Rome antique, était accordée la gloire de déplacer le *pomœrium*, il aura eu l'honneur de reculer la limite qui sépare le connu de l'inconnu, ce que l'on soupçonne et l'on devine de ce qui est scientifiquement démontré.

On a fini par comprendre quels avantages assurait à nos voisins la possession de pareils répertoires, et la lacune sera bientôt comblée. Ce qui nous avait mis en retard, c'est que notre caractère national ne se prêtait pas volontiers à de pareilles entreprises; elles exigent une sorte d'abnégation patiente qui n'est pas dans nos habitudes; interdites à celui qui n'a pas creusé profondément la science qu'il s'agi de faire entrer en raccourci dans les divisions de ce cadre, elles ne tentent pas chez nous le savant de profession, qui désire

faire montre d'indépendance, d'invention et d'originalité. Cependant il a fallu se rendre à l'évidence, et l'exemple a été donné par un jeune philologue auquel sa propre expérience avait fait comprendre la nécessité d'un pareil secours. M. Salomon Reinach, élève de l'École normale, a voulu épargner aux autres les peines qu'il avait dû prendre pour embrasser l'ensemble de la science qu'il voulait cultiver et pour en classer les matériaux. Dès 1879, il nous donnait ce *Manuel de philologie classique* qui en est déjà à sa seconde édition et qui, avec le volume d'*Appendice* que celle-ci comprend, est le plus vaste répertoire de documents et de faits que puisse aujourd'hui consulter l'étudiant (1). L'Allemagne même n'a, pour le moment, rien en ce genre qui soit aussi bien distribué et aussi complet; le *Manuel* dépasse de beaucoup, a cet égard, le *Triennium philologicum* de Freund qui en avait fourni la première idée. Encouragée par le succès de ce livre, la puissante maison de librairie qui avait tenté cet essai nous promet, à bref délai, deux ouvrages qui seront l'ample développement de courts et substantiels chapitres du *Manuel*; M. Haussoullier prépare un *Manuel des institutions de la Grèce* et M. Bouché-Leclercq un *Manuel des institutions romaines*. Les travaux antérieurs de ces deux érudits nous sont un sûr garant du mérite et de la solidité par où se distingueront ces deux précis, que l'on ne pouvait confier à de meilleures mains.

En attendant que fussent prêtes ces œuvres qui demandent de longues recherches et un travail de rédaction très pénible et très patient, on a bien fait de traduire ceux des manuels allemands qui jouissaient de la réputation la mieux fondée, comme l'*Histoire de la littérature latine* de Teuffel, comme les *Antiquités grecques* de Schœmann, comme l'*État romain* de Madwig. Parmi tous les ouvrages de ce genre, un de ceux qu'il était le plus désirable de voir passer dans notre langue et entrer dans nos collèges et dans nos facultés, c'est ce large et exact tableau de la vie antique auquel sont attachés les noms de MM. Guhl et Kohner. Les deux auteurs ont voulu moins analyser les institutions de la Grèce et de Rome que replacer les deux grandes sociétés du monde antique dans leur cadre, dans celui que leur avaient dessiné l'architecture et les industries domestiques. Les temples, les fortifications, les ports, les théâtres, les édifices qui servaient aux jeux et aux réunions, les demeures privées, les tombeaux, les funérailles, le mobilier, le costume, les armes, la marine, la musique, les cérémonies du culte, le mariage, tels sont les principaux chapitres que comprend chacune des parties de l'ouvrage, et ce qui ajoute à l'intérêt de cette description, c'est que les auteurs ne se sont pas contentés de parler à l'esprit; ils se sont adressés aussi aux yeux ; ils ont enrichi ces pages de figures nombreuses, bien choisies, d'une exécution suffisante, et empruntées

(1) 2 volumes in-8°, Hachette, 1883 et 1884.

aux meilleurs documents. L'ouvrage s'adresse ainsi à quiconque lit les écrivains de la Grèce ou de Rome et veut, sans faire une étude spéciale de l'archéologie, avoir une idée de la manière dont vivaient, en public et dans le particulier, les hommes et les femmes dont nous parlent ces écrivains ; il explique les termes dont se servent les auteurs et les éclaire par des images qui reproduisent les monuments dans leur état actuel ou plus souvent restaurés, les chefs-d'œuvre de la sculpture, les personnages peints sur les vases grecs ou dans les fresques campaniennes et romaines, les vases et les bijoux conservés dans nos musées.

Sans ces renseignements et ces dessins, on n'a pas le vrai sens des mots. L'élève qui, trouvant dans un texte le mot grec *zophoros*, ouvre son dictionnaire et y rencontre comme traduction le mot français *frise*, est-il bien avancé? Si jamais on ne lui a montré un entablement, que gagne-t-il à cette recherche? *Frise* ne lui en dit pas plus que *zophoros*. Ici au contraire, on lui expliquera ce qu'est la frise dans celui de tous les ordres où elle a le plus d'importance, dans l'ordre dorique; et on lui mettra sous les yeux et la frise extérieure, avec ses métopes, et la frise de la cella, avec sa figuration continue, avec la merveilleuse procession des Panathénées qui se déroule, dans toute l'ampleur et la variété de son mouvement, sur les quatre faces du Parthénon. Faites la même épreuve pour tous les termes qui désignent des vêtements, des armes, des objets quelconques, et vous verrez que le dictionnaire, sans le secours de l'image, n'apprend rien à qui même le consulte avec le plus de souci de s'instruire.

Quelques dictionnaires, il est vrai, comme celui de Rich, ou comme le livre, encore inachevé, auquel restera attaché le nom de M. Saglio, se proposent le même objet que le livre de Guhl et Kohner; ils expliquent le mot par l'image; mais combien ils sont moins attrayants et moins propres à donner le sens de la vie antique? Ils offrent l'interprétation des termes pris séparément, sans présenter d'ensemble la série des objets qui constituent une même famille; pour s'en servir utilement, il faut avoir déjà des connaissances étendues, savoir choisir et comparer. Un article, par exemple, traite d'une forme de vase, d'une arme particulière, tandis qu'ici, dans un court chapitre, on trouve un exposé élémentaire, il est vrai, mais complet dans la mesure où il veut l'être, de ce que nous savons sur toutes les formes de vases ou sur les genres d'armes les plus variés. On feuillette un dictionnaire; ici, nous avons un livre qu'un esprit curieux lira volontiers d'un bout à l'autre. Que n'avions-nous de pareils ouvrages entre les mains, dans nos années de collège? Je me souviens que souvent, faute de mieux, nous lisions les préfaces de nos grammaires et de nos dictionnaires. Avec quel plaisir nous aurions parcouru, en y revenant sans cesse, un répertoire aussi méthodique et aussi clair que celui-ci! Comme toutes ces images

nous auraient amusés ! Comme elles auraient aidé tous ceux d'entre nous qui avaient l'instinct secret et confus des choses de l'art à se débrouiller plus tôt, à deviner dès le lycée et l'école ce que l'étude de l'antiquité pouvait et devait demander de lumières aux monuments figurés !

C'est ce qu'avait très bien senti, du premier coup, l'homme éminent que nous avons perdu l'an dernier, M. Albert Dumont; c'est ce qui explique comment, au milieu même des lourdes occupations sous le fardeau desquelles il a fini par succomber si jeune encore, il a trouvé le temps d'écrire pour cette traduction, qu'avait revue avec grand soin un de ses plus chers élèves, M. Otto Riemann, cette préface où il fait nettement ressortir l'intérêt que présente un pareil livre et les services qu'il est appelé à rendre aux études classiques. A propos des musées et des mesures que l'on devrait y prendre pour faciliter au public l'intelligence de ce que l'on y voit, il expose aussi, dans cette même introduction, des idées dont les conservateurs de nos galeries ont tort de ne pas faire leur profit. On retrouve dans toutes ces pages ce désir du progrès, ce souci du bien public dont n'a pas cessé de s'inspirer celui qui a su être à la fois un savant et un administrateur, fonder l'école de Rome, relever l'école d'Athènes et diriger avec tant d'aisance et de si larges vues l'enseignement supérieur.

Cette passion des réformes utiles qui n'exclut pas la prudence et la mesure, on la sent partout palpiter et vibrer dans le recueil que vient de nous donner un des amis et des collaborateurs les plus dévoués d'Albert Dumont, dans le volume qui porte ce titre modeste: *Notes et discours*, 1873-1884 (1). Nous recommandons ces pages, comme le dit l'éditeur, « au public soucieux des grands intérêts de l'enseignement public et de l'éducation nationale ». Ces discours, destinés à des auditoires très différents les uns des autres, ces articles de revue, ces notes d'administration et de statistique universitaire forment, comme on le fait remarquer, un ensemble d'une singulière unité ; à travers tous ces mémoires, écrits sur des sujets si variés en apparence, dans ces allocutions prononcées à Rome, à Athènes, à Grenoble, à Marseille, domine une seule pensée, une pensée infatigablement reprise et démontrée : la dignité et le bienfait de la science. Pour citer encore cette courte et forte préface où l'on sent la main de l'un des hommes qui ont le mieux connu notre ami, « on jugerait bien mal Albert Dumont si l'on n'apercevait en lui qu'un philosophe que la science avait charmé et qui conviait avec bonne grâce les autres à goûter aux mêmes joies intellectuelles. S'il s'est ainsi dévoué à la culture supérieure de l'esprit, s'il s'est efforcé d'attirer à son œuvre ses amis, ses élèves, l'Université, les pouvoirs publics et l'opinion, c'est qu'il trouvait, dans l'éducation

(1) 1 vol. in-18, Armand Colin, 1885.

de la jeunesse française, la plus sûre promesse de l'avenir. A la ville de Marseille, qui donnait libéralement des millions pour ses laboratoires, il a dit un jour qu'une démocratie qui n'aurait pas la passion des idées justes perdrait le sentiment de la justice et qu'un peuple désenchanté de toute pensée noble, oublieux de son passé, indifférent à sa propre histoire, n'aurait bientôt plus d'histoire. « C'est au patriotisme de tous, ajoutait-il, qu'est confiée la garde de « l'idéal. » Il croyait non seulement que la science est la meilleure garantie de la liberté, mais que, plus une nation est libre, plus impérieux est son devoir à l'égard de la science. Il est mort avec cette persuasion que dans l'école doit battre le cœur de la patrie. »

Georges PERROT, de l'Institut.

LI ROMANS DE CHARITÉ (le roman de charité) et MISERERE, du *Renclus de Moiliens*, édition critique par M. *Van Hamel*, Groningue, 1885. — La littérature française a eu au moyen âge, on le sait, une période très brillante. Elle a servi de modèle à une grande partie des productions littéraires de toute l'Europe occidentale. Aujourd'hui elle n'est plus un modèle, mais elle sert encore de sujet d'étude aux érudits de tous les pays, sans compter ceux du nôtre, qui sont au premier rang.

Comment se fait-il que les vieux dialectes français soient ainsi étudiés hors de France, — en Allemagne, en Autriche, en Suède, en Angleterre, partout enfin ? Cela tient sans doute pour une part à l'abondance énorme des matériaux et à leur importance relative dans l'histoire littéraire des pays étrangers ; mais, il faut le dire, cela tient plus encore à la connaissance universelle de la langue latine, mère de notre idiome.

M. Van Hamel, lui aussi, est un étranger qui, poussé par une vive sympathie pour la France, vint à Paris suivre les cours de la section d'histoire et de philologie de l'*Ecole pratique des hautes études*. Sous la direction de maîtres tels que MM. Gaston Paris, A. Darmesteter, L. Havet, il est devenu un maître à son tour. L'année dernière, lorsque l'université de Groningue créa dans sa faculté des lettres une chaire de langue et de littérature française, — touchant hommage de sympathie pour notre pays, — c'est M. Van Hamel qui fut choisi comme professeur.

La publication que vient de faire paraître le jeune et brillant érudit prouve qu'on n'aurait pas pu faire un meilleur choix.

Le *Roman de charité* est plutôt un sermon en vers qu'un roman proprement dit. Il aurait peu de succès dans le feuilleton d'un journal moderne. Tel qu'il est, cependant, c'est une œuvre curieuse et intéressante.

L'auteur du roman, qui est évidemment un moine, se met en route à travers le monde pour essayer de rencontrer la plus belle des vertus, la charité. Il va partout : à Rome, chez le pape, chez les

cardinaux ; il parcourt toute l'Europe et va même en Terre-Sainte ; puis il revient en France, chez les rois, chez les seigneurs, chez les moines, chez le « peuple menu », chez les riches... Mais ses pérégrinations sont vaines ; il ne trouve la charité nulle part. Elle est au ciel, conclut-il, et son poème se termine par une effusion lyrique à propos des délices du paradis.

Le *Miserere* est encore un poème-sermon, où se trouvent des beautés de même genre.

Ces deux ouvrages existaient sous la forme de nombreux manuscrits dispersés dans les bibliothèques publiques de l'Europe, manuscrits qui, copiés à diverses époques par des copistes de provinces différentes, sont loin d'être identiques. M. Van Hamel, pour faire son édition, en a lu trente-quatre, les comparant les uns aux autres, corrigeant les erreurs des copistes, relevant les variantes, faisant en un mot son métier d'érudit pour arriver à publier un texte aussi rapproché que possible du texte primitif tel qu'il était sorti des mains de l'auteur.

Dans le travail en deux volumes de M. Van Hamel, le texte ne tient pas la plus grande place, tant s'en faut. Près des deux tiers de l'ouvrage sont remplis par la description et la classification des trente-quatre manuscrits, par des études minutieuses et savantes sur la versification, sur la langue, sur la déclinaison et la conjugaison ; sur l'époque probable (fin du XII[e] siècle) où les deux poèmes ont été écrits; sur la personne de l'auteur; sur le succès de ses ouvrages, qui a duré plusieurs siècles. Enfin si nous ajoutons que le savant éditeur critique a terminé sa publication par un glossaire où il donne — presque toujours avec leur étymologie, — tous les mots employés par le *Reclus* dans ses poèmes, on comprendra qu'une pareille œuvre exigeait pour être accomplie un énorme labeur et une profonde érudition. E. DURAND-GRÉVILLE.

LA PÉDAGOGIE RÉVOLUTIONNAIRE, par *Georges Dumesnil*, ancien élève de l'école normale supérieure, agrégé de philosophie. Paris; 1 vol. in-12; Delagrave, éditeur. — On est parfois tenté de croire que la France, avec tout son zèle pour la cause de l'instruction populaire, n'apporte point la part qu'elle devrait à la construction de la philosophie de l'éducation : elle n'a aucun nom en ce siècle à opposer aux noms de Pestalozzi, de Frœbel, ni même à ceux de Spencer et de Bain. Pourtant ce serait le rebours même du vrai que de la croire en retard sur ses rivales : en réalité, elle a cinquante années d'avance. C'est à la fin du XVIII[e] siècle qu'elle a établi le principes de la pédagogie, en la fondant sur une connaissance très profonde de la nature humaine et du génie français. Certes, les principes qu'elle formulait alors étaient encore vagues ; entre eux et une théorie pédagogique complète, praticable sans retard, a différence est la même qu'entre la déclaration des Droits de l'Homme

et une Constitution accompagnée d'un Code. Mais le rapport aussi est le même de part et d'autre; et si les maîtres de la jeunesse d'aujourd'hui veulent comprendre l'esprit des institutions scolaires qu'ils appliquent, ils ne sauraient mieux faire, pour remonter à la source, que de consulter les écrits des législateurs de la Révolution : ils ont jeté les bases de l'éducation nationale comme celles de la société moderne.

Telle est la pensée qui a inspiré à M. Georges Dumesnil un très bon petit livre, où il a concentré en deux cents pages tout ce que l'esprit de la Révolution a fait dire de mieux, aux hommes qui en furent le plus pénétrés, sur l'art d'élever les Français.

Il n'y a guère qu'à louer le choix des morceaux qu'il nous offre : ce choix est constamment intéressant, il est sobre, et il est complet. Les utopies et les erreurs même y ont leur place : le rêve de Lepelletier Saint-Fargeau, ce projet d'une éducation spartiate imposée à toute la jeunesse, dans des phalanstères spéciaux, loin des parents, y tient autant de place que les plans bien plus sages, et pour la plupart très réalisables, de Romme et de Talleyrand. L'auteur a eu raison : les erreurs de ce genre sont des leçons, et peut-être trouverait-on, par exemple, la critique la plus profonde de l'internat des lycées dans les « maisons d'institution » de Lepelletier, qui en sont la caricature avant la lettre.

M. Dumesnil ne s'est pas borné à extraire avec goût les meilleurs morceaux de pédagogie de l'époque révolutionnaire, à les grouper avec méthode, à les expliquer avec clarté, à les critiquer avec un bon sens mêlé de bonne humeur. Il a mis en tête de son livre une Introduction, où il s'est expliqué sur ce qu'il entend par « l'esprit révolutionnaire en matière d'éducation ». Ces pages-là ne sont pas celles qu'on lira avec le moins de fruit. A. BURDEAU.

ORAISONS FUNÈBRES DE BOSSUET, avec une introduction, des notes philologiques, historiques et littéraires et un choix de documents historiques, par *P. Jacquinet*, recteur honoraire; 1 volume in-12 de 557 pages, librairie Belin, 1885. — Ce livre se présente à nous sous la forme modeste d'une édition classique: sa valeur lui mérite une place à part. C'est l'œuvre d'un homme qui connaît bien Bossuet, qui l'a étudié longtemps, qui sait beaucoup et n'est pas accablé par ce qu'il sait, qui, tout en étant érudit, reste esprit alerte et fin lettré; c'est une étude faite non seulement avec conscience, mais avec amour, soignée jusqu'en ses moindres parties, dont on peut vraiment dire qu'elle est de main de maître.

En tête du volume une dissertation littéraire sous forme d'introduction : ce qu'était l'oraison funèbre avant Bossuet, ce qu'elle est devenue avec lui; du degré ou plutôt du genre de vérité que comporte l'oraison funèbre : ce dernier point, si délicat, est traité avec beaucoup de finesse, de tact, et aussi, je crois, de justesse.

Chaque oraison funèbre est précédée d'une notice à la fois sobre et substantielle et suivie d'extraits historiques apportant, à l'appui des jugements de Bossuet, ou des faits ou au moins le jugement conforme des contemporains.

Au bas de chaque page de nombreuses notes. Qui ouvre le livre serait tenté de les trouver trop nombreuses; mais à peine en a-t-on commencé la lecture que l'impression disparaît. Celles qui concernent la langue me paraissent particulièrement intéressantes. « Bossuet, nous dit M. Jacquinet, n'a jamais voulu ni pu rompre avec cette première et forte langue du XVIIe siècle qu'il avait d'abord parlée et des ressources de laquelle son génie naissant s'était si heureusement emparé; j'entends celle des temps de Richelieu et de Mazarin et même encore des premières années du règne personnel de Louis XIV; cette langue si riche, et si jeune et libre encore dans sa maturité commençante; à laquelle une grammaire définitive n'est pas venue donner la dernière forme, le dernier pli ; toute semée de tournures, de locutions françaises, qu'une désuétude rapide, et pas toujours méritée, va prochainement atteindre; très voisine encore, en beaucoup de parties, de ses sources latines; où s'offrent enfin, très expressifs dans la valeur intacte de leur sens original, et, pour ainsi dire, avec toute leur saveur native, une foule de mots qui ne périront pas, mais qu'affaiblira, qu'émoussera bientôt, et trop vite, le maniement répété de l'usage. De cette langue, les oraisons funèbres, dans l'unité de leur forme si consistante et si parfaite, ont retenu et gardé beaucoup plus qu'il ne semble. De là ces particularités — de syntaxe ou de mots — que l'étude philologique découvre et qu'elle s'attache à marquer, au passage, d'une note précise, munie d'exemples recueillis chez l'auteur lui-même ou chez ses contemporains et ses devanciers. » On aime à entendre le commentateur définir ainsi lui-même sa tâche; et comme il l'a définie, il l'a remplie: ce qu'il a annoncé, il l'a tenu excellemment.

A ces remarques de langue sont jointes des remarques plus délicates encore, de celles qu'on appelle spécialement *littéraires*. M. Jacquinet n'ignore pas que ce genre de commentaires est à l'heure présente très décrié, sans doute parce qu'on en a abusé ou mal usé; il a cru pourtant devoir lui faire une place et, j'estime, non sans raison. Comment serait-il inutile qu'un homme de goût et d'expérience comme celui dont il s'agit ici appelât l'attention de ses lecteurs sur telle ou telle beauté de pensée ou d'expression, les invitât même à l'admiration, pourvu qu'en même temps il les invitât à rechercher avec lui, à préciser, si possible, les motifs de cette admiration? N'est-ce pas une manière de travailler à l'éducation des esprits?

J'ai dit que ce livre était fait par un maître, j'ajouterai qu'il me semble fait pour les maîtres. Je n'hésiterai pas à le recommander à nos professeurs d'écoles normales, à ceux qui visent à le devenir.

Il instruit non seulement par ce qu'il apprend sur un sujet particulier, sur celui qu'il traite, il instruit d'une façon générale par la méthode qu'il suit, dont il donne l'idée et présente en quelque sorte le modèle. Il apprend un art qui est encore trop peu connu et pratiqué dans notre enseignement primaire, celui de lire lentement, de se rendre compte de ce qu'on lit, de l'étudier de près, par le détail; il apprend le souci, le respect de la forme, de la langue, du mot — de la forme, par laquelle il nous faut nécessairement passer pour aller jusqu'au fond; du mot, qui traduit l'idée, qui la rend ou plus ou moins nette ou affaiblie, émoussée, ou avec toute sa valeur et tout son relief. E. A.

Les habitations ouvrières, études sur maisons pour une ou plusieurs familles, par *Emile Cacheux*, ingénieur des arts et manufactures; Paris, Baudry, éditeur, 1 vol. in-8°. — A aucune époque autant qu'aujourd'hui, la question des habitations ouvrières et des logements à bon marché n'a sollicité l'attention générale; c'est l'une de celles dont la solution s'impose à une société démocratique. Dans les grandes villes, et particulièrement à Paris, des efforts ont été tentés pour arriver à établir des maisons accessibles par le prix de vente ou de location non seulement aux ouvriers, mais aux gens de toute classe et de fortune modeste. Des sociétés d'étude ont été constituées, des projets présentés à l'administration de la Ville, mais de ces projets aucun jusqu'à présent n'a rallié une approbation unanime.

Dans le livre qu'il vient de publier, M. Cacheux étudie le problème si complexe de la construction à bon marché, il en expose les principes, en développe les moyens pratiques, avec la compétence du constructeur et l'autorité de l'homme qui possède la science de son métier. Plusieurs villes déjà et des chefs d'industrie ont fait établir pour la population ouvrière des habitations suffisamment spacieuses, salubres, dans des conditions de prix très satisfaisantes. Il croit que ce qui a été réalisé dans d'autres pays est également réalisable dans Paris, et il se fait fort de le prouver par des chiffres. Sa démonstration s'appuie sur des exemples qui paraissent indiscutables.

Dans le département de l'Aisne, le familistère de Guise loge une population de douze cents ouvriers et assure à tous ses hôtes, avec l'habitation, tous les avantages réservés à la seule richesse. M. Godin, le fondateur du familistère, a annexé à son établissement une crèche et des écoles où l'enfant reçoit la première instruction jusqu'à quatorze ans; à cet âge, l'enfant peut, suivant ses goûts et ses aptitudes, faire son éducation dans les ateliers, ou choisir toute autre carrière. L'usine des fourneaux en fonte établie à Guise a été mise en actions, elle est maintenant la propriété des ouvriers dont la part d'intérêts augmente chaque année. Un autre exemple,

cité par M. Cacheux, des bienfaits de l'industrie, au point de vue de l'amélioration sociale, est fourni par la ville de Mulhouse, où tout ce qui est nécessaire aux besoins de la vie a été mis à portée de l'ouvrier, habitations bien aménagées et à prix réduits, établissements d'utilité publique de tout ordre, écoles spéciales d'apprentis, ouvroirs, cours d'adultes, écoles de filature et de tissage. Grâce à l'organisation de ses institutions ouvrières, l'industrie mulhousienne a pu traverser sans trouble la crise de 1871.

M. Cacheux ne s'est pas borné à aller chercher des exemples au loin; il a tenu à se faire la preuve à lui-même, et c'est Paris qu'il a choisi pour champ d'expérience. Aux Lilas, il a fait construire au prix de 4,400 francs et il a vendu au prix de 9,000 francs payables en quinze annuités de 600 francs, des maisons comprenant salle à manger, cuisine, deux chambres à coucher, cabinets, privés, avec cave, grenier et puits mitoyen. A Auteuil, dans l'impasse Boileau, il a fait établir par un entrepreneur dix maisons contiguës moyennant la somme de 36,000 francs. Ces maisons ont été cédées à prix coûtant à la Société de Passy-Auteuil pour les habitations ouvrières.

Le système de vente par annuités, mis en pratique en Angleterre, permet aux ouvriers de devenir sans peine propriétaires de leurs maisons, grâce à l'institution des « Building-Societies », qui leur font l'avance des fonds nécessaires à l'acquisition, contre paiement d'une somme annuelle ne dépassant pas le prix du loyer.

Dans une dernière partie de l'ouvrage, M. Cacheux étudie les moyens pratiques propres à faciliter dans les grandes villes de France, et surtout à Paris, la formation de sociétés analogues à celles qui existent à l'étranger. Il fait suivre son travail d'un projet de statuts pour Sociétés d'habitations économiques, et d'une série de plans de constructions isolées ou disposées par groupes de deux, trois ou quatre logements.

Nous n'oserions pas affirmer que dans le livre de M. Cacheux le dernier mot soit dit sur la question des habitations ouvrières et des logements à bon marché, mais il faut savoir gré à l'auteur d'en avoir préparé la solution. Ad. ZIDLER.

COURS DE DESSIN GÉOMÉTRIQUE, par *A. Bougueret*, professeur au lycée Saint-Louis, à l'école normale primaire supérieure de Saint-Cloud et à l'école municipale J.-B. Say; album de 47 planches in-4° couronne, Hachette et Cie, 1885. — Le *Cours de dessin géométrique* de M. Bougueret formera un vaste ensemble de six albums, que l'auteur désigne par les titres suivants: 1er album, Matériel et méthode; 2e, Constructions géométriques; 3e, Lavis des figures planes; 4e, Projection et lavis des solides; 5e, Architecture et ornement; 6e, Mécanique et charpente.

La publication vient de commencer par le troisième de ces albums, pour le lavis des figures planes à l'encre de Chine ou en teintes

variées. Il ne contient pas moins de 47 planches avec un texte explicatif, et il coûte, cartonné, 1 fr. 25 c. C'est assez dire qu'il s'agit surtout ici d'une œuvre de vulgarisation. Ajoutons qu'il s'agit aussi — et c'est ce qui lui donne droit d'entrée dans ces comptes-rendus — d'une œuvre de vulgarisation méthodique, répondant à toutes les exigences scientifiques de l'enseignement du dessin géométrique, tel qu'il est compris aujourd'hui dans tous les cours et dans tous les examens.

Les éditeurs annoncent que le cours tout entier sera terminé avant le 1er janvier 1888. Chaque album formera d'ailleurs un tout indépendant, excepté le premier qui renfermera des renvois aux autres, et contiendra aussi l'exposé général des principes de la méthode, s'adressant particulièrement aux maîtres. C. D.

De l'enseignement par l'aspect principalement a l'école primaire, rapport présenté par M. *Bourgoin* à l'association des anciens élèves de l'école normale de la Seine au nom de la commission d'étude le 15 janvier 1885. Paris, Ve Belin et fils; 1 vol. in-18 de 76 pages. — C'est un travail consciencieux destiné à montrer les différentes formes que peut prendre l'enseignement par l'aspect et l'importance qu'il faut y attacher dans l'école primaire. Cette forme d'enseignement, dit l'auteur du rapport, a l'avantage « de rendre accessibles à l'esprit de l'enfant des notions qu'il faudrait renoncer à lui apprendre autrement; d'abréger de beaucoup le temps à consacrer aux leçons, en remplaçant souvent par une démonstration expérimentale très courte et très claire des explications longues et difficiles à savoir. Or, gagner du temps, mieux employer les mois et les années, n'est-ce pas la même chose qu'allonger la période d'instruction? » (p. 4)

Les différents appareils imaginés pour les premières leçons sont indiqués sommairement, ainsi que le parti à tirer des images, des projections lumineuses et des promenades scolaires! On trouve aussi des observations judicieuses sur la formation du musée scolaire.

Ce travail fait honneur à son auteur; il montre que la société des anciens normaliens d'Auteuil sait donner à ses réunions un but élevé et qu'elle se préoccupe de tout ce qui peut contribuer aux progrès de l'enseignement. B. B.

Langue allemande.

L'École et la société. — Les institutions scolaires de notre époque répondent-elles bien aux besoins nouveaux de la société moderne? Voilà le problème qui se pose de plus en plus nettement devant un grand nombre d'esprits. Le congrès de la « Société de politique sociale » qui vient d'avoir lieu à Francfort a traité cette question. Il s'est demandé quelle influence exerce l'organisation des

hautes et moyennes écoles sur la vie sociale et l'activité économique de l'Allemagne, et M. Richard Kœhler la reprend à son tour dans les *Rheinische Blätter fur Erziehung und Unterricht*. Le président du Congrès a déclaré qu'il considérait la question comme d'extrême importance pour l'avenir économique et social du pays, et que la Société n'avait pas la prétention de la résoudre, mais simplement de la poser.

Le rapporteur, secrétaire général de l'association, M. Bueck, de Düsseldorf, a posé en principe, fort justement, que la prospérité commerciale d'un pays dépend de la culture de ses citoyens, et que cette culture ne doit pas être exclusive. L'Angleterre, dit-il, ne pourra pas conserver sa haute situation économique, parce que la grande masse de ceux qui possèdent n'y reçoivent qu'une instruction spéciale. Quant à l'école primaire, il en parle avec un certain dédain; avec la tâche restreinte qu'elle s'assigne, elle n'est pas en état de préparer suffisamment des élèves à la lutte pour la vie et à la concurrence sur le domaine économique et social. D'où la nécessité d'écoles moyennes, destinées aux enfants des classes moyennes.

Cette condamnation sans appel de l'immense multitude qui ne fréquente que les écoles primaires ne prouve en faveur ni de l'esprit démocratique ni de la perspicacité politique du secrétaire général de l'association. Un républicain, un Suisse, le docteur Bucher, de Bâle, a protesté, et M. Richard Kœhler s'associe à cette protestation, en rappelant que la tâche de l'école primaire est loin d'être si étroite, si limitée; sans doute, le Congrès ne s'occupait que des hautes et moyennes écoles, qui correspondent à peu près à nos lycées et collèges; mais il est impossible de résoudre la question sociale, ni même de faire progresser la question économique, si l'on ne tient pas le plus grand compte de l'école primaire, dont l'influence est si considérable sur la vie sociale, industrielle et commerciale de nos sociétés modernes.

L'école primaire, dit M. Richard Kœhler, n'est que trop souvent considérée comme la Cendrillon à côté de laquelle se pavanent les écoles primaires supérieures, les gymnases, etc. Le gymnase (lycée ou collège) regarde du haut de sa grandeur les autres institutions scolaires; ses élèves se considèrent comme supérieurs au reste du genre humain, et méprisent profondément quiconque n'y a pas fait ses classes. Cette disposition fâcheuse contribue à maintenir dans la société des rivalités, un antagonisme et des séparations regrettables.

Cette rivalité se retrouve entre les *Oberrealschulen* et les *Realgymnasien*, comme entre ceux-ci et les gymnases classiques. L'Allemagne cherche sa voie sur ce terrain. Sera-ce en séparant décidément les enseignements selon le genre des établissements, ou en cherchant à les rapprocher autant que possible dans les mêmes cours? Sera-ce en cherchant une éducation commune avec des bifurcations à diverses étapes de la route, le plus tard possible, ou bien en recher-

chant le plus tôt possible les aptitudes diverses pour les lancer dans leur direction particulière?

Le latin, le grec, tout l'ensemble d'études et de loisirs qu'ils supposent et qu'ils accompagnent, sont-ils les éléments indispensables de la culture générale, ou sont-ce de faux dieux auxquels on sacrifie beaucoup trop? M. Richard Kœhler est de ce dernier avis, et il n'est pas le seul.

M. Dillmann, de Stuttgart, se plaint dans la *Kölnische Zeitung* de la contrainte qu'exerce l'État en envoyant la jeunesse dans les gymnases. En sortant de là, la plupart des jeunes gens sont incapables de gagner leur vie, car on ne peut tous les caser dans les emplois et fonctions dont l'État dispose. Ce qu'ils ont appris ne leur sert à rien, et ce qui pourrait leur servir à se créer une existence en dehors du fonctionnarisme, ils ne l'ont pas appris — ou ne l'ont pas appris convenablement.

A l'heure actuelle, continue-t-il, tout le monde se plaint de la multitude croissante qui se presse aux abords des carrières pour lesquelles une instruction élevée est nécessaire; d'autre part, les patrons se plaignent de n'avoir plus que des apprentis ou des ouvriers incapables. Cela tient en partie à ce que les écoles primaires ne répondent pas encore aux besoins nouveaux, et à ce que les hautes écoles ont des classes préparatoires qui n'éliminent personne. A mesure qu'on monte dans l'échelle sociale, on repousse avec plus de dédain l'idée d'envoyer son fils à l'école primaire; on le met dans les classes préparatoires du gymnase; il continue dans cette voie; il peut être paresseux, d'esprit lourd et lent, il perd son temps: on lui donne des maîtres supplémentaires, des répétitions; il s'ennuie, se butte, n'arrive à rien qui vaille. Peut-être, si on lui eût donné un bon métier, y aurait-il parfaitement réussi.

Si l'on appliquait à dédoubler les écoles primaires, trop pleines, l'argent qui se dépense pour remplir de plus en plus les hautes écoles, dit M. Dillmann, on verrait monter le niveau des écoles primaires, on diminuerait le nombre des élèves des gymnases, et l'on préparerait les voies à ceux qui seraient en état de passer des unes dans les autres. Il voit le salut dans le développement de l'enseignement populaire, des écoles de perfectionnement industriel, des écoles réales sans latin.

M. Arthur de Soden, professeur au gymnase de Reutlingen, fait à son tour la guerre à l'enseignement secondaire, ou du moins à ses méthodes actuelles, dans une grosse brochure qu'il vient de publier sous ce titre: *Die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung; Vorschläge für eine natur- und zeitgemässe Reform der Mittelschule.*

Il attaque vigoureusement ceux qu'on appelle les philologues, il leur reproche de se croire infaillibles, et d'avoir creusé un abîme entre le gymnase et la vie réelle. Dans ces dernières années, le

gymnase s'est tenu à l'écart de toutes les transformations qu'a traversées l'Allemagne; il n'a pas accordé l'attention qu'elle méritait à la méthode pédagogique inaugurée et suivie avec tant de succès dans l'école populaire; les résultats qu'il produit ne sont pas en rapport avec la somme de temps, d'efforts et d'argent dépensée; il imprime aux jeunes générations un caractère d'affaiblissement intellectuel et d'excitation nerveuse. Le mal vient de ce que l'éducation a pris le pas sur la raison naturelle et sur la fraîcheur et l'indépendance de l'esprit. On a tout livré à la mémoire, trop fait appel aux facultés d'abstraction; on n'a pas su enchaîner l'intérêt de la jeunesse par le spectacle de la nature ni éveiller en elle l'initiative et la spontanéité.

M. de Soden ne se borne pas à critiquer; il propose des remèdes, un plan; sans proscrire les études classiques, il cherche à les rapprocher de la vie commune, à combler le fossé qui sépare le gymnase des vrais besoins du temps présent.

Le Dr Frick, l'éminent directeur des fondations de Francke à Halle, voudrait, lui aussi, opérer un rapprochement entre les divers ordres d'établissements scolaires. Il déplore leur division en tant de sortes et l'absence totale d'unité dans l'esprit et dans la méthode. Il voudrait que quiconque enseigne, à quelque degré que ce soit, se persuadât bien de cette vérité, que tout enseignement doit être élémentaire, que la pédagogie est la maîtresse science, celle qui enveloppe et applique toutes les autres, qui ne le cède du moins à aucune en dignité et en profondeur, qui tient de l'art autant que de la science, qui est à la fois théorie et pratique et qui tient la clef de l'avenir.

Que les maîtres, à tous les degrés, se persuadent bien de la nécessité de recourir à l'étude de la pédagogie, qu'ils sortent de la routine, qu'ils aillent droit à l'âme humaine, et ils auront fondé l'unité de l'école moderne.

Telles sont les pensées que nous retrouvons dans un grand nombre de brochures, d'articles de journaux et de revues; telle est la préoccupation d'une partie du monde de l'enseignement en Allemagne; cette préoccupation est loin de nous être étrangère de ce côté-ci du Rhin.

La correction des devoirs. — Le docteur Geistbeck, professeur d'école normale, donne dans le *Repertorium der Pädagogik* quelques bons conseils pratiques sur la correction des devoirs. Il veut que la première page du cahier soit blanche et réservée à une table des matières où l'élève inscrira le titre de toutes les compositions, même de celles qu'il n'aura pas faites. Il mettra en regard le motif pour lequel il n'a pas fait le devoir.

Chaque devoir sera écrit de façon à ce que les diverses parties en ressortent très clairement, ou soient tout au moins séparées en alinéas et par une ligne blanche.

Le maître ne se contentera pas de marquer les fautes, de les souligner tout simplement. Il ne se bornera pas non plus à des notes vagues comme celle-ci : « *confus* », etc. Il devra caractériser plus exactement les fautes commises, et les indiquer par des abréviations ou des signes connus des élèves. Autant que possible ces notes seront placées au-dessus même de la faute; on ne les mettra en marge que pour les élèves un peu plus exercés.

Les jugements devront suivre cette règle : être impitoyables pour toute prétention; pleins de douceur pour tout effort sérieux, quelque peu heureux que soit le résultat, quelque laborieuse que soit la correction. Le maître doit avoir des yeux de mère, pleins d'indulgence, sachant discerner les plus petits motifs de joie ou d'espérance; il faut remarquer le moindre mouvement vers le mieux; l'indulgence, employée à temps, encourage et excite la bonne volonté beaucoup plus que les appréciations les plus sévères.

Il faut rendre les cahiers corrigés le plus tôt possible après les avoir reçus; l'écolier se souvient mieux de son devoir et le maître de sa correction. L'opération ne doit pas en moyenne durer plus d'une heure. L'entretien doit rouler surtout sur les fautes générales; il serait bon de les rassembler en certains groupes; la correction se grave mieux dans l'esprit. Il faut que tous les élèves soient présents; il est bon d'en nommer quelques-uns de temps à autre. Les devoirs ne seront remis à chacun qu'après cet entretien général. La vraie conclusion serait que le maître lût aux élèves le sujet traité par lui-même. S'ils voient qu'il travaille avec eux, qu'il prend au sérieux les sujets qu'il leur donne, qu'il fait effort pour leur montrer le chemin, ils s'intéresseront infiniment plus à leurs devoirs et un bon esprit ne tardera pas à régner dans l'école. Ce serait là la correction par excellence. Lorsque le temps lui manque, le maître peut lire une page imprimée ou donner en modèle le meilleur devoir de la classe.

LES INTERROGATIONS A L'ÉCOLE. — Le Dr Otto Dittmar combat, dans le *Pædagogium*, l'habitude prise dans certaines écoles de faire lever la main aux enfants pour demander à être interrogés. Ce n'est pas là, dit-il, une question capitale, mais elle ne manque pas d'intérêt. L'origine de cette habitude n'a rien de mauvais; c'est un moyen d'appeler l'attention du maître, de se mettre en rapport avec lui, mais la discipline s'en trouve-t-elle bien ? Chacun lève la main à sa manière : les uns lèvent le bras, les autres se dressent debout, d'autres s'accoudent sur la table, d'autres se secouent en tous sens. C'est du désordre.

Les uns sont jaloux, veulent être remarqués, triomphent des concurrents si on leur donne la préférence; d'autres lèvent la main à tout hasard, répondront sans savoir, se feront souffler ou chercheront à tromper d'autre manière; ils lèvent la main d'autant plus

énergiquement qu'ils savent peut-être que le maître suit un certain ordre et ne les interrogera pas ce jour-là.

Il y a déjà là des germes de défauts et d'immoralité qui risquent de se développer tristement plus tard.

La classe est troublée par le bruit, les gestes parfois risibles, les efforts, les grimaces, le claquement des doigts, les chuchotements, les appels à haute voix. Si le maître manque d'énergie, s'il n'a pas d'autorité, voilà des éléments détestables de trouble et d'indiscipline.

Ce n'est pas tout. Ces mains levées, ces corps à demi debout forment une sorte de rideau derrière lequel se jouent des scènes fâcheuses; les camarades se taquinent, crient, se moquent, se communiquent leurs cahiers; d'autres se contentent de bâiller ou de ne rien faire, ravis de voir devant eux tant de mains levées, tant de camarades qui ne demandent qu'à répondre et à leur ôter la nécessité de le faire eux-mêmes, de sortir de leur agréable inertie.

Ce sera, dit-on, la faute du maître, beaucoup plus que de l'habitude signalée. Sans doute, mais ce sont là autant d'occasions de mal faire que l'on multiplie. Supprimez-les; supprimez l'habitude de lever les mains, d'appeler bruyamment ou vivement l'attention du maître par toutes sortes de gestes et de postures, et vous obtenez d'abord une meilleure tenue, ce qui n'est pas à dédaigner.

Quand le maître pose une question à la classe tout entière, il n'a pas besoin de mains levées; il voit à la physionomie, au regard, au mouvement du visage si les esprits travaillent; il peut, s'il veut, prendre en flagrant délit d'ignorance ou d'inattention; il peut interroger un élève qui lui paraît avoir mal compris; il peut poser la question à l'un de ceux qui savent bien et dont la réponse sera utile à tous. Ces nuances sont visibles pour un maître attentif, qui connaît ses élèves, qui les suit de près.

Ses questions peuvent tomber sur un quelconque des élèves; nul ne sait s'il ne sera pas interrogé; tous peuvent s'y attendre, peuvent réfléchir; ils ne sont pas troublés par le mouvement des mains et par les réflexions ou distractions de toute nature que ce spectacle agité peut faire naître dans leurs esprits. Ce qui doit déterminer le choix du maître, ce ne sont pas des mains levées ; ce sont d'autres raisons, tirées de l'histoire intime de la classe, de la psychologie des enfants, des incidents qu'il a notés, du but qu'il poursuit.

Ce système suppose en effet un maître qui a pris son œuvre à cœur, qui ne se regarde pas comme un mercenaire, chargé d'une tâche dont il faut s'acquitter avec le moins de peine possible, mais qui se préoccupe du vrai bien et des progrès de toute nature de la classe tout entière confiée à ses soins.

Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart, Gesammelte pädagogische Aufsätze, von *Karl Cassau*; Langensalza, Grossler, éditeur, 2 vol.

(ÉTUDES DE PÉDAGOGIE CONTEMPORAINE, par *C. Cassau*, maître à l'école moyenne de Lüneburg). M. Cassau est un écrivain fécond, qui inonde de ses productions un nombre considérable de journaux pédagogiques allemands. Au bout d'un certain temps, il recueille ses articles dispersés et en compose des volumes. C'est ainsi qu'il a écrit ses ouvrages sur la Pédagogie des anciens, sur Frédéric Frœbel; c'est ainsi qu'il a composé les deux nouveaux volumes parus à Langensalza.

Les intentions de cet auteur, sans contredit, sont excellentes: mais ses écrits le sont moins. Dittes les juge très sévèrement dans son *Pædagogium*. Il les traite d'ouvrages d'écolier, et leur reproche d'être remplis de trivialités, d'emphase, de contradictions flagrantes.

Il est certain que les deux volumes dont nous venons de décrire le titre renferment bien des longueurs, bien des banalités et des répétitions, et qu'ils ne contribueront pas à renouveler le champ de la pédagogie.

Ils traitent tour à tour de la pédagogie générale, de la pédagogie pratique, de l'histoire de la pédagogie et des jardins d'enfants. Le tout un peu pêle-mêle, car, malgré les divisions de la table des matières, les parties empiètent fréquemment l'une sur l'autre. Le principal reproche à faire à cet ouvrage, comme à un si grand nombre d'ouvrages pédagogiques de l'Allemagne, c'est le vice de ces grandes phrases creuses et les décevantes promesses des titres de chapitres. Quand, alléché par un de ces titres à effet, vous lisez ces longues et lourdes pages, vous êtes frappé du peu d'idées précises, du peu de profit réel que vous y rencontrez.

Et c'est vraiment dommage, car les sujets sont dignes d'intérêt et pourraient offrir matière à d'utiles réflexions : « Quel est le but de l'éducation? Comment faire l'éducation de la pensée? Avons-nous une volonté libre et peut-on faire l'éducation de la volonté? Quel est le point de vue qui doit dominer dans l'éducation, le point de vue ecclésiastique, patriotique ou humanitaire? De la valeur de la poésie pour l'éducation; De l'esthétique à l'école primaire. » Toutes ces questions valent sans contredit la peine d'être étudiées. M. Cassau les pose, et c'est déjà beaucoup; mais il n'y répond guère, et l'on n'est pas plus avancé après l'avoir lu qu'auparavant.

UNE « INTERNATIONALE » DES INSTITUTEURS. — M. Molkenboer, de Bonn, propose la fondation d'une « Internationale », constituée par les instituteurs du monde entier, afin d'amener le désarmement général et la paix universelle. Il prépare, dit-il, une pétition qu'il s'agit d'adresser à tous les gouvernements, afin d'organiser, au moyen de délégués de tous les Etats, un vaste congrès pédagogique, dont le principal cours serait l'enseignement de la vérité historique dans l'école.

Ce sont les instituteurs, dit-il, qui entretiennent la guerre dans

le monde. S'ils enseignaient, sans réticence ni ménagement, la pure vérité sur les faits de l'histoire, s'ils montraient l'injustice là où elle se trouve, au lieu d'exalter des guerres iniques et les triomphes de la force, l'esprit public se modifierait. C'est parce qu'on n'enseigne pas l'immoralité de la guerre que les guerres sont encore possibles.

De là, M. Molkenboer conclut à l'obligation morale de tous les instituteurs de prendre part à son entreprise, et il les rend d'avance responsables de son échec. La rédaction de la *Pädagogische Zeitung* mentionne cette Internationale pédagogique comme une curiosité, et dit qu'elle se réjouit de voir qu'il y a encore dans le monde une si douce et si inoffensive naïveté.

Cours de vacances pour l'enseignement du travail manuel. — Nous trouvons dans les *Deutsche Blätter* une circulaire que le Comité de l'atelier scolaire de Leipzig vient d'adresser à tous les instituteurs de l'Allemagne et de l'Autriche, pour leur faire connaître qu'il organise, dans son établissement, des cours de vacances à l'usage des maîtres qui voudraient s'initier au travail manuel ou s'y perfnctionner.

Les cours dureront du 20 juillet au 14 août; ils comportent huit heures de travail par jour: quatre le matin, de 7 à 11, et quatre le soir, de 2 à 6 heures; ils coûteront 50 marks, plus 5 marks pour les matériaux. Il y a cinq sections: travaux de cartonnage, de tourneur, de menuisier, de forge et de modelage. Des professeurs expérimentés et connus président aux travaux. Le Comité prévient qu'on ne sera admis à travailler que dans deux spécialités, mais qu'il serait plus sage de se borner à une seule.

Outre les exercices pratiques, des cours auront lieu le soir, ainsi que des réunions familières, où s'engageront des discussions; une bibliothèque technique sera mise à la disposition des visiteurs. Ce mois sera ainsi fort bien employé, et les maîtres rentreront chez eux après des vacances, à certains égards laborieuses, mais intéressantes, instructives, fortifiantes.

Le Comité espère que les gouvernements consentiront à défrayer une partie des dépenses faites dans ce but pour les instituteurs; il l'affirme en tout cas pour ce qui regarde la Saxe. J. S.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Distributions de prix. — Le 17 juin dernier a eu lieu, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, la distribution des prix de l'Union française de la jeunesse, sous la présidence de M. Pasteur, membre de l'Académie française et de l'Académie des sciences. Après une allocution très applaudie du président en exercice, M. Marcel Charlot, M. Pasteur a pris la parole. Il a rappelé comment l'œuvre de l'Union française a été fondée, au lendemain de la guerre, par quelques jeunes gens à peine sortis du collège, qui, comprenant de quel poids pesait l'instruction dans la lutte des peuples, conçurent l'idée de fonder une grande association d'instruction et d'éducation populaires où « il ne devait y avoir ni maîtres ni disciples ; il n'y aurait en présence que des jeunes gens réunis par la passion du travail: ceux qui savaient offrant leur savoir à ceux qui voulaient apprendre, tous remplis de l'amour ardent de la France. »

Parlant des nombreuses sections qui ont été ouvertes à Paris par l'association : « Vous installez, dit M. Pasteur, au faubourg St-Antoine un cours de géométrie pour venir en aide aux ouvriers en bois et aux ouvriers mécaniciens. A côté du Jardin des Plantes vous organisez, pour une vingtaine de tanneurs et de corroyeurs, un cours de chimie industrielle. Ah ! messieurs, je ne puis me défendre d'une secrète préférence pour ce cours-là. Ce n'est pas seulement parce que j'ai occupé, comme votre camarade-professeur, une chaire de chimie, c'est encore parce que je suis fils d'un tanneur. (A ce moment, M. Pasteur fond en larmes, et pendant plusieurs minutes les acclamations de l'assemblée saluent ce grand souvenir.) Il était ouvrier, lui aussi, et lui aussi avait eu la passion d'apprendre. Il a été mon premier maître, et c'est lui qui a mis en moi l'amour du travail et pour aiguillon du travail l'amour de la patrie. Que cette double passion domine toujours votre œuvre ! »

Le discours de M. Pasteur a été suivi d'une conférence de M. G. Ollendorf sur Victor Hugo ; l'orateur a su trouver des accents d'une émotion communicative pour caractériser la pitié aux humbles dans les œuvres du maître.

Quelques jours après, le 21 juin, une autre solennité, présidée par M. René Goblet, ministre de l'instruction publique, avait lieu dans la salle des fêtes du Trocadéro. C'était la distribution des prix aux élèves de l'Association philotechnique de Paris.



M. le ministre a prononcé un discours que nous regrettons de ne pouvoir reproduire en entier. Après avoir parlé du rôle considérable de l'Etat dans le domaine de l'instruction publique, il a félicité l'Association de se faire l'auxiliaire de l'Etat, de chercher à l'égaler et parfois à le dépasser, d'apporter une collaboration volontaire et libre à la grande œuvre de l'éducation nationale :

Ce que vous vous efforcez de propager, de développer dans vos nombreuses sections, c'est avant tout l'instruction professionnelle. C'est là, messieurs, c'est ce caractère essentiel de votre institution que vous me permettrez de louer et d'encourager de toutes mes forces. Il est vraiment démocratique, il répond de la facon la plus efficace à nos vœux, à nos besoins, aux intérêts les plus pressants de l'état social que nous voulons fonder.

Il ne faut pas, en effet, que ces mots magiques d'enseignement national, d'instruction mise à la portée de tous, nous trompent sur le sens utile et le but réel du mouvement qui nous emporte. Gardons-nous bien d'en dénaturer la portée.

Si l'instruction est due à tous, tous n'ont pas besoin de la même instruction, ni ne sont capables de la recevoir. Si partisans que nous soyons de l'égalité entre les citoyens, nous n'avons pas fait ce rêve insensé d'obtenir l'égalité absolue des intelligences, des facultés, des situations. Il y a un degré de connaissances nécessaire à tous les citoyens. Au delà les inégalités commencent, ou plutôt les différences. L'instruction varie selon les aptitudes, les loisirs, les vocations de ceux qui la reçoivent.

Ce qui est juste dans un Etat démocratique, et ce que nous avons le devoir de faire, c'est que le lien de plus en plus intime qui rattache entre eux les divers ordres d'enseignement permette à chacun de s'élever suivant ses forces, et aux intelligences vraiment supérieures, d'émerger de la masse pour atteindre progressivement jusqu'aux plus hauts sommets des connaissances humaines.

C'est par cette sorte de sélection que la société moderne, puisant désormais dans des couches profondes jusque-là à peu près inexplorées, constituera l'élite intellectuelle à qui il appartient de diriger le mouvement de la nation tout entière par l'impulsion donnée aux sciences, aux arts, aux idées, à l'industrie, à la politique.

Mais à côté de cet état-major, dont l'Etat a le devoir de favoriser le recrutement dans toutes les classes de la population, la grande armée des citoyens a des destinées plus modestes. Nous serions bien coupables et bien fous si, en appelant aux bienfaits de l'instruction tous les enfants du peuple, nous excitions en eux des visées irréalisables. Ce qu'il faut au plus grand nombre d'entre eux, c'est l'instruction appropriée à leur fonction, à leur industrie, à leur métier. Si personne désormais n'est fondé à se plaindre de se voir parqué dans sa caste et, quelque intelligent qu'il soit, d'être privé des moyens d'en sortir, nous n'imaginons pas, cependant, qu'il ne doive plus y avoir dans ce pays que des émules suivant tous la même progression, animés des mêmes ambitions, visant les rangs supérieurs de la société pour se les disputer, au risque de retomber vaincus dans l'impuissance et le découragement, inutiles à eux-mêmes autant que dangereux pour les autres.

Nous n'avons pas conçu une société uniquement composée de savants, d'artistes, de grands industriels, de hauts fonctionnaires, de politiciens. Nous savons bien qu'il y aura toujours des travailleurs de diverses sortes, des artisans, des ouvriers, les uns pour ouvrer le fer ou le bois, d'autres pour cultiver la terre. Que les plus forts s'élèvent, c'est justice; que la masse des autres reçoive l'instruction qui fait l'ouvrier habile et le citoyen éclairé, ce n'est pas moins nécessaire. Cette instruction technique, l'Etat la donne, bien imparfaitement encore, à des degrés divers, dans les écoles professionnelles et dans les établissements d'enseignement spécial ; mais c'est à cette œuvre que conviennent admirablement des associations comme la vôtre, et c'est votre honneur de l'avoir compris.

La statistique de l'Enseignement primaire. — Le dernier numéro du journal de la Société de statistique de Paris est entièrement consacré à l'organisation aux travaux et aux publications de la statistique officielle en France. Nous reproduisons ici la partie qui est relative à l'enseignement primaire.

« La première statistique de l'enseignement primaire porte sur l'état des écoles en 1829, et a vu le jour en 1831, sous le ministère Montalivet. Déjà, à la fin de la Restauration, une ordonnance du 14 février 1830 avait prescrit « qu'un rapport sur l'état de l'instruction primaire dans toute l'étendue du royaume serait présenté chaque année et communiqué aux Chambres ». Le gouvernement de Louis-Philippe décida que la publication de la statistique de l'enseignement primaire serait triennale. Elle le fut en effet à peu près de 1830 jusqu'en 1848.

» Ces publications furent interrompues après la Révolution de 1848 jusqu'en 1864, quoique deux statistiques aient été préparées et même tirées en épreuves dans l'intervalle. M Duruy reprit la tradition et publia pendant son ministère dix volumes ou brochures relatifs à la statistique de l'enseignement primaire.

» En mars 1876, une commission de statistique de l'enseignement primaire fut créée par le ministre de l'instruction publique et chargée de préparer les cadres et de surveiller l'exécution d'unè statistique qui dut désormais être dressée tous les cinq ans, la même année que le recensement de la population, En même temps, un bureau de la statistique de l'enseignement primaire, dépendant du 5e bureau de cette direction, fut créé.

» Sous la direction de la commission, trois volumes ont été publiés : la statistique de l'année scolaire 1876-1877, celle de l'année 1881-1882, et, entre les deux, la statistique comparée de 1829 à 1877. Le rapport qui accompagne ce dernier volume contient un historique de la statistique de l'enseignement primaire et de ses résultats.

» Dans l'intervalle des statistiques quinquennales, le ministère publie chaque année, depuis 1878-1879, le résumé des états de situation de l'enseignement primaire.

» Plusieurs bureaux du ministère de l'instruction publique font, chaque année ou à des époques indéterminées, des travaux de statistique pour les besoins du service. Mais il n'y a qu'un bureau spécialement adonné à ce genre de travail : le bureau de la statistique de l'enseignement primaire. La commission de statistique de l'enseignement primaire tient ses séances régulièrement lorsqu'elle a un volume de la statistique quinquennale à préparer et accidentellement lorsque le ministre la consulte.

» Les renseignements relatifs à l'instruction primaire sont fournis par les instituteurs, en ce qui concerne le nombre des élèves inscrits dans les écoles publiques; ils sont extraits par eux du registre-matricule qu'ils doivent tenir constamment à jour, Les nombres sont

contrôlés et additionnés par l'inspecteur primaire de la circonscription, puis par l'inspecteur d'académie qui adresse au ministre tous les ans l'état de situation. Cet état, dont les cadres, arrêtés par la commission de statistique, sont uniformes, est nominatif pour les maîtres et contient, indépendamment des notes données sur chacun d'eux, tous les détails numériques nécessaires à l'établissement de la statistique des écoles, des classes, des élèves et des dépenses. C'est à l'aide de ces états que le bureau de statistique publie le résumé annuel et qu'il élabore, sous le contrôle du directeur de l'enseignement primaire et de la commission de statistique et avec la collaboration du président de cette commission et des chefs de bureaux intéressés dans la question, la statistique quinquennale. Le ministre prescrit quelquefois des enquêtes spéciales dont les données premières sont fournies le plus souvent par les instituteurs. »

UNE BONNE ÉCOLE. — Les lignes qui suivent sont extraites du *Bulletin départemental* de la Creuse. Elles montrent comment un seul maître peut, par un enseignement bien ordonné, instruire simultanément les élèves de sa classe répartis en divers cours suivant leur âge et leur force.

« L'école de A..., qui n'a qu'un seul maître, compte près de 70 élèves. Le premier et le deuxième cours comprennent ensemble 35 élèves, la moitié de l'école. La plupart des leçons sont communes à ces deux cours : lecture, histoire, géographie, dictée même. L'instituteur consacre la moitié de son temps aux élèves du cours supérieur et du cours moyen et le reste aux élèves du cours élémentaire et du cours préparatoire.

» Mais ces leçons communes sont-elles possibles, dira-t-on? Evidemment oui. La meilleure preuve, c'est que M. X.... et plusieurs de ses collègues y réussissent admirablement. Tous les élèves du cours supérieur et du cours moyen — il est à peine besoin de le dire — ont le même livre de lecture. Tous, réunis autour du maître, lisent au même moment; les explications données profitent à tous; la leçon est pleine d'entrain. — En histoire, les élèves des deux cours étudient exactement la même période; l'exposé oral de l'instituteur s'adresse à tous; les élèves du cours moyen en retiennent les points essentiels, tandis que les élèves du cours supérieur, qui connaissent déjà ces points principaux, s'attachent davantage aux détails. — En géographie, même procédé : dans l'étude d'une région, les élèves du cours moyen n'ont à s'occuper que de l'aspect du pays dans ses grandes lignes; ceux du cours supérieur, pour qui la leçon du cours moyen est une révision, y ajoutent les détails relatifs aux productions diverses : ils étudient d'une manière plus complète les cours d'eau, les voies de communication, etc. — La dictée commune est facile; elle ne comprend que dix ou douze lignes. Elle est trop facile pour les

élèves du cours supérieur, penseront quelques-uns. Erreur : il y a tout avantage pour ces élèves à ne faire que très peu de fautes dans la dictée ; de temps à autre, d'ailleurs, une dictée plus difficile et plus longue est donnée et les élèves du cours moyen n'en font que la moitié.

» Il me suffit d'avoir vu cette organisation pour avoir la certitude que M. X... obtient des résultats très satisfaisants. Il n'est pas même nécessaire pour cela que j'examine les procédés particuliers à l'enseignement de chaque matière du programme. »

Les voyages scolaires et les compagnies de chemins de fer. — La *Revue pédagogique* s'est occupée dans plusieurs articles des voyages scolaires. Elle a toujours accueilli avec empressement les communications qui lui ont été faites à ce sujet, parce qu'elle estime qu'on ne saurait trop encourager et faire entrer dans les mœurs cette utile institution. Aussi croit-elle devoir publier ci-dessous les concessions consenties par la Compagnie des chemins de fer de l'Ouest en vue de favoriser les voyages scolaires :

« *Lignes de banlieue.* — Réduction de 50 0/0 aux élèves et maîtres des lycées, pensions, etc., se rendant par groupes de 25 au minimum en promenades ou excursions sur les lignes de la banlieue, c'est-à-dire dans la partie comprise dans le périmètre de la Grande-Ceinture (Paris à Saint-Germain, Argenteuil, Versailles R. D. et R. G., Poissy, etc.)

» *Grandes lignes.* — Même réduction de 50 0/0, mais le nombre minimum des élèves et maîtres voyageant ensemble de manière à former le groupe est réduit à 10.

» *Voyages de Paris à Londres.* — Pour un nombre minimum de 10 élèves et maîtres voyageant ensemble, prix par place comportant des arrêts facultatifs en cours de route (billets d'aller et retour valables pendant un mois) : 1re classe, 51 fr. 25 c. ; 2e classe, 40 fr. ; 3e classe, 28 fr. 75 c..

» La Compagnie est en outre disposée à accorder quelques faveurs de détail, telle que l'affectation particulière d'un compartiment ou d'un wagon réservé aux groupes, et même la faveur d'un permis gratuit pour un maître accompagnant les élèves, lorsque l'importance du groupe et du parcours justifiera ces mesures exceptionnelles.

» Pour obtenir le bénéfice de ces réductions, s'adresser à l'exploitation de la Compagnie (service commercial), 13, rue d'Amsterdam. »

Les écoles de Saint-Julien (Haute-Savoie). — La commune de Saint-Julien possède une école primaire supérieure de garçons dont les élèves ont remporté dans les divers examens et concours de l'enseignement primaire les nombreux succès que nous enregistrons plus bas et dont nous sommes heureux de donner connaissance. En effet, les écoles primaires supérieures sont de création récente et tout ce qui les concerne présente par cela même un intérêt parti-

culier. La *Revue* sera reconnaissante à ceux de ses lecteurs qui voudraient bien lui adresser des communications sur ces établissements.

12 élèves de l'école primaire supérieure de Saint-Julien ont été admis au brevet simple ;

9 sont entrés à l'école normale d'instituteurs;

36 certificats d'études primaires supérieures ont été obtenus;

7 élèves ont remporté les prix d'arboriculture décernés par le comice agricole de l'arrondissement.

Mentionnons également les résultats obtenus dans les écoles primaires de la commune :

7 jeunes filles ont été admises au brevet simple;

3 sont entrées à l'école normale d'institutrices;

10 élèves ont été reçues au concours pour les bourses d'enseignement primaire supérieur;

25 élèves ont obtenu le certificat d'études primaires.

Demandes d'emploi d'instituteur ou d'institutrice en France, en Algérie ou aux colonies. — Le *Bulletin administratif* du ministère de l'instruction publique a publié l'avis suivant, qui intéresse un trop grand nombre de personnes pour que nous ne le reproduisions pas :

L'Administration centrale de l'Instruction publique reçoit chaque jour de nombreuses demandes formées par des candidats qui désirent obtenir un emploi d'instituteur ou d'institutrice, soit en France, soit en Algérie, soit aux colonies.

Pour la France, on ne peut qu'engager les candidats à se faire inscrire à la suite dans leur département ou dans le département où ils désirent être placés. C'est en effet à cette condition seulement que leur candidature prendra rang utilement pour le jour où des vacances se produiraient dans ce département.

Pour l Algérie, les demandes doivent être adressées à M. le recteur d'Alger; pour les colonies, à M. le ministre de la Marine qui les fera instruire et qui choisira, au fur et à mesure des vacances, ceux des candidats qui lui paraîtraient en état d'être nommés.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — La loi prussienne sur les pensions de retraite des instituteurs, votée par la Chambre des députés, a été adoptée par la Chambre des seigneurs, qui y a introduit deux modifications : Le chiffre maximum de la part qui pourra être mise à la charge de l'Etat dans le paiement d'une pension a été réduit à 600 marks au lieu de 900 ; et un vieil abus que la Chambre des députés avait supprimé a été rétabli, c'est-à-dire que le montant d'une pension pourra être prélevé en partie sur le traitement du successeur de l'instituteur mis à la retraite, jusqu'à concurrence d'un quart de ce traitement.

La loi ainsi modifiée a reçu la sanction royale.

— Le budget du ministère prussien de l'instruction publique s'élève pour l'année 1885-1886 à la somme de 45,242,320 marks, à laquelle s'ajoutent 4,504,632 marks de dépenses extraordinaires (les frais de l'administration centrale ne sont pas compris dans ces chiffres). Les 45 millions du budget ordinaire sont répartis de la manière suivante entre les divers services :

Administration scolaire provinciale	Marks	533.198
Commissions d'examen		88.760
Universités		6.548.166
Enseignement secondaire		4.712.118
Enseignement primaire		21.415.518
Sciences et arts		2.962.492
Enseignement technique et musée d'art industriel		2.000.193
Dépenses communes au culte et à l'enseignemeut		6.826.588
Imprévus et divers		155.287
TOTAL	Marks	45 242.320

Sur les 4 1/2 millions du budget extraordinaire, 825.152 marks sont consacrés à l'enseignement primaire.

— Le 26e Congrès des instituteurs allemands *(26. allgemeine deutsche Lehrerversammlung)* a eu lieu à Darmstadt du 26 au 28 mai. Le ministère français de l'instruction publique s'y était fait représenter par M. l'inspecteur général Jost. Nous donnons plus haut (p. 50) un compte rendu spécial de ce congrès, qui nous a été adressé par un de nos collaborateurs.

Nous nous bornerons ici à relever un fait singulier, que signalent les journaux pédagogiques allemands. Le rapporteur chargé de développer la 5e question (« l'école primaire et l'éducation ») avait présenté, à la fin de ses conclusions, un vœu relatif à la gratuité de l'instruction primaire. Ce vœu avait été accueilli par les applaudissements de l'assemblée. Toutefois le président du congrès, M. Debbe, de Brême, sur des représentations venues de haut lieu, paraît-il, demanda et obtint du rapporteur qu'il supprimât cette dernière ligne de ses conclusions. Quand cette suppression fut connue, divers membres du

congrès annoncèrent qu'ils reprenaient pour leur compte le projet de résolution abandonné par le rapporteur; mais le président s'y opposa formellement, et déclara qu'il ne souffrirait pas que la question de la gratuité fût mise aux voix.

— En même temps que les instituteurs allemands se réunissaient à Darmstadt, un congrès des partisans de l'enseignement du travail manuel avait lieu à Görlitz, résidence de l'un des principaux champions de cet enseignement, M. de Schenckendorff. Parmi les membres du Congrès, on remarquait le Dr Biedermann, de Leipzig, le Dr Lammers, de Brême, le conseiller scolaire Joos, de Carlsruhe, et M. Clauson-Kaas. Des télégrammes sympathiques ont été envoyés par le ministre de l'Instruction publique de Prusse, par M. Cygnæus, directeur des écoles de la Finlande, et par M. Salomon, directeur de l'école normale de travail manuel de Nääs (Suède).

— Nous trouvons dans la *Pädagogische Zeitung* de Berlin le tableau comparatif suivant, indiquant le chiffre des traitements des instituteurs dans vingt des principales villes de la Prusse :

	Population	Traitements des instituteurs *minima* et *maxima* (en marks)	Traitements des directeurs d'école (en marks)
Berlin	1.200.000	1.560 — 3.240	3.180 — 3.900, plus le logement.
Francfort-sur-le-Mein	149.309	1.800 — 3.400	4.200
Altona	91.049	1.200 — 3.000	3.000 — 4.200
Breslau	273.390	1.200 — 2.400	2.400 — 3.150
Hanovre	122.860	1.050 — 2.700	400 m. en plus.
*Posen	64.733	1.200 — 2.500	3.300 — 3.800
Kiel	43.496	1.200 — 2.800	3.050 — 3.450
Magdebourg	137.109	1.100 — 2.700	2.700 — 3.900
Halle	71.484	1.050 — 2.400	3.000 — 4.800
*Dortmund	66.546	1.050 — 2.700	3.600 — 4.500
Cassel	58.314	900 — 3.000	600 m. en plus.
*Essen	56.957	1.350 — 3.000	?
Aix-la-Chapelle	85.432	1.130 — 2.610	100 m. en plus.
Düsseldorf	95.460	1.200 — 2.425	3.050
Görlitz	50.306	1.050 — 2.400	100 m. en plus.
Bromberg	13.826	900 — 2.400	300 m. en plus.
*Bielefeld	30.657	1.090 — 2.325	2.400 plus le logement.
Danzig	108.549	1.050 — 2.000	600 m. en plus.
*Königsberg	140.896	1.050 — 1.950	1.750 — 2.150. plus le logement.
Stettin	92.000	1.050 — 2.400	?

Les villes marquées d'un astérique accordent en outre une indemnité de logement.

— Voici une autre statistique comparative, que nous empruntons à la *Bayerische Lehrerzeitung*. Elle donne, pour huit des principales villes d'Allemagne, le chiffre des dépenses faites pour l'instruction primaire, rapproché de celui de la population exprimé en milliers d'habitants :

	Milliers d'habitants	Marks
	—	—
Berlin	1200	6.730.406
Hambourg	290	2.503.670
Munich	244	1.305.877
Dresde	229	1.376.844
Leipzig	160	1.695.496
Francfort-sur-le-Mein	149	1.114.501
Magdebourg	137	882.000
Nuremberg	107	611.380

Si l'on recherche quelle est, dans chacune de ces villes, la somme dépensée par 1,000 habitants, on trouve la série suivante :

Leipzig	10.596 marks
Hambourg	8.633
Francfort-sur-le-Mein	7.479
Magdebourg	6.437
Dresde	6.012
Nuremberg	5.713
Berlin	5.608
Munich	5.351

On voit, ajoute la *Bayerische Lehrerzeitung*, que ces deux dernières villes n'ont pas lieu de trop se glorifier des sacrifices qu'elles font pour leurs écoles primaires.

Angleterre. — La crise parlementaire qui a causé la chute du cabinet Gladstone et amené les conservateurs au pouvoir, a eu pour résultat la retraite de M. Mundella, et son remplacement, comme vice-président du comité d'éducation du Conseil privé, par M. E. Stanhope, membre de la Chambre des communes. La présidence du Conseil privé, qu'occupait lord Carlingford, est échue à lord Cranbrooke. Un détail significatif, et qui montre combien l'éducation populaire est devenue chose importante, même aux yeux du parti tory, c'est que M. Stanhope a été placé à la tête du département d'éducation avec le rang de membre du cabinet, avantage que n'avaient pu obtenir aucun de ses prédécesseurs. « C'est là ce que nous désirions, dit à ce propos le *Schoolmaster* : M. Stanhope sera de la sorte un véritable ministre de l'éducation; il ne lui en manquera que le nom. Nous serions heureux de le voir, grâce à cet accroissement de pouvoir et de dignité, faire ce que M. Mundella n'avait pu faire entièrement : s'affranchir de l'influence des bureaux, et devenir véritablement le chef de ses subordonnés. »

— Le ministère Gladstone avait, dans le courant de mai, présenté à la Chambre des lords un bill créant une charge de secrétaire de l'éducation pour l'Ecosse : ce fonctionnaire eût été chargé de l'administration de l'instruction publique en Ecosse à tous les degrés, primaire, secondaire et supérieur.

Ce bill a rencontré une opposition assez vive. L'*Educational Institute*, la grande association du corps enseignant écossais, s'est prononcé nettement en faveur de la création d'un *ministère de l'éducation* qui administrerait à la fois les écoles de l'Ecosse et celles de l'Angleterre; elles pense que la séparation des deux pays, au point

de vue de l'administration de l'instruction publique, aurait de fâcheux résultats.

Il est probable que le *Secretary for Scotland Bill* ne sera pas repris par le nouveau ministère.

— Un autre bill que le changement de ministère a fait échouer, c'est celui que M. Mundella avait présenté à la Chambre des communes pour l'encouragement de l'éducation intermédiaire dans le pays de Galles. Chaque comté, d'après les dispositions du bill, devait avoir un comité d'éducation qui, de concert avec des commissaires spéciaux nommés pour le gouvernement, aurait fait un plan pour l'établissement d'écoles donnant l'éducation intermédiaire dans toutes les localités où le besoin s'en fait sentir. Ces autorités scolaires eussent disposé à cet effet des revenus de diverses fondations, et eussent rédigé des programmes d'enseignement tant pour les écoles à créer que pour les écoles déjà existantes.

— Il est question de modifier le système actuellement en vigueur pour l'élection des *School Boards*, et une commission de la Chambre des communes a été chargée de faire une enquête à ce sujet. Ce système est celui du *vote cumulatif* (*cumulative vote*), qui diffère du scrutin de liste en ceci, que l'électeur a la faculté, au lieu d'écrire sur son bulletin de vote les noms d'autant de représentants que la circonscription doit avoir de représentants, d'y écrire le nom du même candidat autant de fois qu'il y a de représentants à élire. Ainsi, dans une circonscription qui élit quatre membres de *School Board*, l'électeur, au lieu de voter pour quatre candidats différents, peut voter quatre fois pour le même candidat.

Les opinions sont très partagées quant à la valeur de ce procédé électoral. Devant la commission parlementaire, M. Patrick Cumin, le successeur de sir Francis Sandford dans les fonctions de secrétaire du département d'éducation, s'est prononcé en faveur du maintien de *cumulative vote*, qui, selon lui, ne produit que de bons effets. M. Buxton, au contraire, en a demandé l'abolition : ce système aboutit à assurer la représentation dans les *School Boards* de toutes sortes de petits groupes, de minorités sectaires qui s'organisent pour faire passer un candidat, tandis que la véritable majorité n'est pas représentée comme elle devrait l'être : c'est au vote cumulatif qu'il faut s'en prendre, dit M. Buxton, si le *School Board* de Londres est aujourd'hui composé d'une manière si hétérogène; pour Londres, il vaudrait mieux diminuer l'étendue des circonscriptions, et faire élire dans chaque circonscription un représentant unique; dans les campagnes, en revanche, on pourrait avoir un *School Board* pour le comté, élu au scrutin de liste, mais sans vote cumulatif.

Le *School Board* de Londres s'est ému de l'opinion exprimée par son président devant la commission parlementaire; et le Rev. Joseph Diggle a proposé (séance du 18 juin) d'adresser à cette commission une déclaration portant « que le *School Board* de Londres est satisfait du mode d'élection par le vote cumulatif, et qu'il a pu constater que ce système assure la représentation loyale d'un grand nombre d'opinions diverses, avec très peu d'esprit de parti. »

Presque tous les membres marquants du *School Board* ont combattu la motion du Rev. Diggle et se sont prononcés contre le vote cumu-

latif: citons entre autres M. Lyulph Stanley, le Dr Gladstone, et M. Lucraft, l'ouvrier chaisier, ancien membre du conseil général de l'Internationale; ce dernier a dit qu'il avait été partisan du *cumulative vote*, sans lequel aucun ouvrier n'aurait pu être élu membre du *School Board*; mais le *Board* actuel s'est montré au-dessous de sa tâche; il compte un grand nombre d'«obstructionnistes», produits malheureux du vote cumulatif, et sans la présence desquels il eût été possible d'achever l'organisation si urgente des écoles de la métropole: le vote cumulatif a fait son temps, et il est nécessaire d'aviser au moyen d'obtenir, par un autre procédé d'élections, un *School Board* mieux composé.

Le vote cumulatif a naturellement trouvé de nombreux défenseurs: mais le seul qui porte un nom connu est miss Helen Taylor, la fille adoptive de Stuart Mill. Miss Taylor a déclaré que son radicalisme lui faisait un devoir de soutenir le *cumulative vote*, qui donne l'influence et le pouvoir au talent, à l'activité et à l'énergie, tandis que le vieux système donne l'influence et le pouvoir à la médiocrité et à l'argent.

A la votation, la motion Diggle a été adoptée par 28 voix contre 14.

— Le tableau ci-dessous fait connaître la façon dont le *merit grant* a été réparti entre les écoles de Londres par les inspecteurs métropolitains. On sait qu'au point de vue du mérite les écoles doivent être classées par les inspecteurs en trois catégories, désignées par les qualificatifs d'*excellentes*, *bonnes* et *médiocres* : à chacune de ces catégories est allouée une prime spéciale. Voici dans quelle proportion les écoles des neuf circonscriptions scolaires de Londres ont reçu l'un ou l'autre des trois qualificatifs :

	Combien d'écoles sur 100 ont été reconnues			
Circonscriptions	excellentes	bonnes	médiocres	sans mérite
—	—	—	—	—
Chelsea . . .	31.7	61.0	4.9	2.4
Finsbury. . .	28.8	61.0	8.5	1.7
Greenwich . .	22.0	66.3	10.4	1.3
Hackney . . .	44.5	34.9	20.6	—
Lambeth . . .	25.0	62.0	10.0	3.0
Marylebone. . .	16.0	76.0	8.0	—
Southwark . .	28.1	59.6	10.5	1.8
Tower Hamlets	38.4	45.3	15.1	1.2
Westminster .	16.6	50.0	33.3	—
Moyenne . .	29.8	56.8	11.9	1.5

— Un bill relatif à l'éducation en Irlande avait été présenté au Parlement il y a deux mois environ par M. Campbell Bannermann. Il contenait deux réformes considérables. Premièrement, il établissait le principe de la fréquentation obligatoire. Secondement, il augmentait d'un tiers environ le traitement des instituteurs et des institutrices des écoles nationales. A cet effet le bill voulait demander à un impôt spécial une somme annuelle égale à la moitié de la somme actuellement dépensée par l'Etat sous la forme de *payments by results*. Le total de la somme payée l'année dernière par l'Etat ayant été de 148,589 livres sterling, on aurait eu à demander à l'impôt une somme de 74,294 livres st. Seulement il faut ajouter que certaines loca-

lités s'imposant déjà volontairement, et le produit de ces impositions s'étant élevé en 1884 à 13,741 livres sterling, les ressources nouvelles que l'impôt aurait à fournir seraient seulement de 60,553 livres st. Le bill sera probablement repris par le nouveau gouvernement.

Autriche. — On annonce de Vienne qu'à la suite des récentes élections au Reichsrath, qui ont encore renforcé à la Chambre des députés la majorité conservatrice et cléricale, le baron Conrad, ministre de l'instruction publique, a remis sa démission à l'empereur. Le baron Conrad est un conservateur : c'est lui qui a fait voter il y a deux ans la *Schulgesetznovelle* qui a modifié dans un sens réactionnaire la loi scolaire libérale de 1869. Mais il paraît que la majorité catholique ne le trouve pas assez malléable et assez dévoué.

— Nous lisons dans l'*Œsterreichischer Schulbote* de Vienne : « Le conseil scolaire provincial de Bohême a pris une décision qui nous paraît à peine croyable : à l'avenir, l'enseignement dans les écoles primaires supérieures de filles de la Bohême sera confié exclusivement à des femmes ! Comme premier résultat de cette décision, nous voyons annoncer la mise au concours de deux places d'institutrices et d'une place de *directrice (!)* à l'école primaire supérieure de filles de Sobieslau, où jusqu'ici l'enseignement avait toujours été donné par un personnel exclusivement masculin. »

En France, en Suisse, en Angleterre et aux États-Unis, c'est la stupéfaction que cette décision cause au journal autrichien qui paraîtra « à peine croyable ».

— Sur l'initiative de la Société pédagogique et littéraire de Croatie, les instituteurs croates ont décidé de réunir les fonds nécessaires pour l'érection à Zagreb (Agram) d'un palais qui servira de siège social central et de lieu de réunion pour les sociétés d'instituteurs. On ne doute pas que le capital nécessaire pour cette entreprise ne soit assez promptement réuni. En effet, les instituteurs croates ont fait preuve, depuis des années, de beaucoup de zèle pour les œuvres d'intérêt commun; ils ont compris la puissance de l'association et ils savent s'en servir. La Société de secours pour les veuves et orphelins d'instituteurs, fondée il y a dix-neuf ans, possède actuellement un capital de 30,000 florins (75,000 francs), et a distribué une somme au moins égale sous forme de secours et de pensions. La Société pédagogique et littéraire, fondée aussi par les instituteurs, a une fortune de 25,000 florins. Ces deux sociétés donneront chacune 2,000 à 3,000 florins pour la construction du palais projeté; les instituteurs croates sont invités à verser chacun une somme de 10 à 20 florins, payable en cinq ans, soit de 2 à 4 florins par an. Beaucoup d'instituteurs ont déjà souscrit pour un chiffre plus élevé, 30, 40 et 50 florins; on cite un instituteur d'une école primaire supérieure qui a souscrit pour 100 florins. Voilà un petit peuple chez lequel il y a un véritable esprit public.

Italie. — Le ministre de l'instruction publique, M. Coppino, a présenté le 13 mai à la Chambre des députés un projet de loi en 6 articles sur l'instruction primaire. En voici le résumé :

Les écoles primaires reçoivent la personnalité civile. Chaque

municipe devra nommer une commission de trois pères de famille, chargée de coopérer à l'action des pouvoirs publics en ce qui concerne les écoles. Le traitement minimum des instituteurs est porté à 700 francs, celui des institutrices à 560 francs. Tous les six ans, le traitement sera augmenté d'un dixième; les instituteurs et institutrices en fonctions depuis douze ans au moins seront mis immédiatement au bénéfice de l'augmentation du dixième. Une somme de quatre millions sera affectée à cette augmentation des traitements. Le chapitre « subventions aux écoles », dans le budget de l'instruction publique, sera augmenté d'un million par an jusqu'à concurrence de trois millions. L'Etat accordera aux communes qui entretiennent des écoles primaires du degré supérieur des subventions pouvant s'élever aux deux tiers de la dépense faite pour ces écoles; exceptionnellement il pourra prendre toute la dépense à sa charge, lorsqu'il s'agira de très petites communes.

— Voici quelques chiffres relatifs à la statistique de l'instruction primaire en 1882-1883 :

L'obligation scolaire se trouvait en vigueur, cette année-là, dans 8,116 communes : pour toute l'étendue du territoire communal dans 7,515 communes, et pour une partie seulement dans les 601 autres. Des 143 communes restantes, 122 ne se trouvaient pas encore dans les conditions spécifiées par la loi de juillet 1877 pour que l'obligation y fût légalement instituée, 20 étaient associées à une commune voisine pour l'entretien d'une école, et une autre enfin avait été supprimée.

Le nombre des écoles primaires publiques du jour était de 42,390; à ces écoles 1,873,723 élèves étaient inscrits (1,017,402 garçons et 856,321 filles) au lieu de 1,850,619, chiffre de l'année précédente. Le personnel enseignant de ces écoles se composait de 43,653 maîtres, sous-maîtres et assistants, dont 19,702 hommes et 23,951 femmes.

Il y avait 701 écoles irrégulières avec 704 maîtres et 14,440 élèves inscrits.

Sur les élèves inscrits, 1,760,097 suivaient le cours inférieur de l'école primaire, et 113,626 le cours supérieur.

Le rapport du nombre des écoles au chiffre de la population du royaume était de 1.49 pour 1,000 habitants. La proportion des élèves inscrits par rapport à la population totale était de 6.58 élèves pour 100 habitants; il y avait 56 élèves inscrits pour 100 enfants de 6 à 12 ans.

— Un décret royal du 19 avril dernier a coordonné et fondu en un texte unique les dispositions des deux lois du 9 juillet 1876 et du 1er mars 1885, concernant la nomination et le traitement des instituteurs.

— Une loi votée par les deux Chambres prescrit la création par l'Etat d'une école pratique d'agriculture dans chaque province.

— Un rapport publié par le ministère de l'agriculture, du commerce et de l'industrie fait connaître le nombre et la situation des écoles industrielles et commerciales subventionnées par l'Etat. Il y avait, dans la dernière année scolaire : 11 écoles d'arts et métiers pour garçons, pourvues d'ateliers, avec 1,583 élèves; 33 écoles d'arts et

métiers pour garçons, sans ateliers, avec 3,929 élèves; 64 écoles d'art appliqué à l'industrie, avec 6,260 élèves ; 15 écoles spéciales, avec 1,288 élèves; et 13 écoles professionnelles de jeunes filles, avec 3,211 élèves. Les dépenses de ces écoles ont été de 1,370,846 francs; sur cette somme, l'Etat a fourni 349,578 francs; les provinces 128,354 francs; les communes 460,158 francs; les chambres de commerce 135,959 francs; d'autres associations, et la rétribution scolaire, 296,767 francs.

— Le 25 juin ont eu lieu les examens de pédagogie de l'université de Bologne; sur les 53 membres du personnel enseignant qui avaient suivi le cours, 30 se sont présentés à l'examen; 13 d'entre eux ont obtenu le maximum des points, et 5 parmi ces derniers ont en outre mérité la mention *cum laude*. Ces cinq élèves sont la directrice des écoles élémentaires d'Imola, la directrice de l'école normale d'institutrices de Bologne, l'instituteur Vincentini d'Arquà Polesine, l'instittueur Pazzagli de Forlì, et l'instituteur Martinelli d'Ascoli Piceno.

République dominicaine. — Nous avons reçu quelques numéros du journal *el Maestro*, qui se publie à Saint-Domingue depuis le commencement de cette année. Ce journal contient des détails intéressants sur la situation actuelle de l'instruction publique dans l'Etat dominicain, ce frère jumeau de la république noire d'Haïti. Depuis l'accession au pouvoir du président Billini en septembre 1884, une vigoureuse impulsion a été donnée à l'enseignement public : en un seul semestre, le pouvoir exécutif a créé plus d'écoles nouvelles que les gouvernements précédents n'en créaient en un ou deux ans. Un mémoire adressé au président de la république par le ministre de la justice, du *Fomento* et de l'instruction publique propose de rendre l'instruction primaire gratuite et obligatoire; il demande en outre que l'instruction publique forme un département spécial, dirigé par un sous-secrétaire d'Etat, et exprime le regret que la constitution ne permette pas de détacher ce département du ministère de la justice et du *Fomento* pour l'ériger en un ministère indépendant.

Suisse. — Le peuple zuricois a voté le 5 juillet sur la proposition de loi émanant de l'initiative de quelques citoyens de la commune d'Andelfingen. On se souvient peut-être qu'il s'agissait de la création, dans toutes les communes du canton de Zurich, d'une école complémentaire obligatoire, que tous les jeunes gens (à l'exception de ceux qui sont élèves d'une autre école) seraient tenus de fréquenter pendant leur dix-septième, dix-huitième et dix-neuvième année. Les leçons de cette école complémentaire devaient avoir lieu pendant l'hiver seulement, à raison de quatre heures par semaine : les branches d'enseignement eussent été l'allemand, l'arithmétique, la géométrie, l'histoire et la géographie nationales.

La *Schweizerische Lehrerzeitung* avait consacré plusieurs articles à l'examen de la proposition d'Andelfingen, et deux opinions contraires avaient été soutenues dans ses colonnes. Le D[r] O. Hunziker s'était prononcé contre la proposition, parce qu'il la trouvait insuffisante ;

il demandait, comme première réforme urgente, que la fréquentation de l'école primaire, qui dans le canton de Zurich n'est obligatoire que durant six ans (de l'âge de six ans à celui de douze), fût rendue obligatoire durant huit ans, (jusqu'à l'âge de quatorze ans); il craignait que l'adoption de la proposition d'Andelfingen ne devînt un obstacle à cette extension de l'âge scolaire. Le Dr Wettstein, rédacteur du journal, a recommandé au contraire de voter en faveur de la proposition ; il désire, comme le Dr Hunziker, la prolongation de l'âge scolaire ; il va même plus loin encore, car il voudrait que la fréquentation de la *Sekundarschule* (école primaire supérieure) fût rendue obligatoire ; mais il pense que l'établissement d'un cours complémentaire pour les jeunes gens de dix-sept à dix-neuf ans ne saurait compromettre en rien la réalisation de ces progrès.

La proposition d'Andelfingen a été rejetée par le peuple.

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 15616-5.

Nouvelle série. Tome VII. N° 8. 15 Août 1885.

REVUE PÉDAGOGIQUE

UN COIN DE L'EXPOSITION D'ANVERS

La *Revue* a souvent demandé à ses lecteurs et à ses collaborateurs de lui envoyer, quand l'occasion s'en présente, — à défaut d'articles composés à loisir et qu'on ne compose pas faute de loisir, — de simples notes, comme on les prend dans son carnet, des observations de détail et de circonstance. Cet appel m'est revenu à l'esprit en parcourant la Section des écoles à l'Exposition universelle d'Anvers. Ne pouvant songer à rédiger un compte-rendu régulier, j'ai essayé du moins de noter, à l'intention des instituteurs et surtout des inspecteurs primaires, quelques traits recueillis çà et là, en passant, au hasard d'une visite toujours trop rapide. On n'y trouvera ni coup d'œil d'ensemble ni appréciation comparative des expositions, mais seulement quelques points particuliers signalés, à titre de simple indication, aux hommes du métier : à eux de voir s'il y a quelque parti à en tirer.

***

L'enseignement primaire belge, que la loi de 1879 avait si fortement organisé et que celle de 1884 ne réussira pas tout à fait à détruire, se distingue par un mérite qui n'est peut-être pas celui qu'on chercherait dans un petit pays ouvert à toutes les influences diverses de l'Allemagne, de la Hollande, de la France, de l'Angleterre : il frappe par son unité et son originalité. Méthodes, programmes, procédés, tout se tient, tout atteste un esprit de suite, une rare fermeté de décision et de direction, et, sur chaque question scolaire, un parti franchement pris et résolument suivi. A voir cette exposition comme à parcourir les documents publiés depuis quelques années, on devine sans hési-



ter, sous la multiplicité apparente des détails, une pensée unique qui les coordonne et, pour tout dire, l'action propre d'un homme qui a conçu le plan et qui en poursuit méthodiquement l'exécution : à travers quels obstacles, lui seul le sait.

Aucun pays à ma connaissance n'a adopté jusqu'ici un règlement général d'organisation pédagogique qui pousse plus loin que le règlement belge de 1879 le souci de combattre l'enseignement verbal et machinal ; aucun pays n'a fait davantage pour forcer l'école primaire à produire et à rendre tout ce qu'elle doit; aucun système national d'instruction primaire n'a fait appel aussi exclusivement aux procédés intuitifs, à l'esprit d'observation chez le maître et chez l'élève, à toutes les méthodes excitatrices de l'intelligence.

Lisez les instructions pédagogiques, ou les résumés des conférences d'instituteurs, ou les livres scolaires, feuilletez les cahiers des élèves ou parcourez les vitrines : partout c'est la même guerre à la routine, au mécanisme, au « psittacisme », comme disait Leibnitz. On ne se lasse pas ici d'imaginer des façons nouvelles d'encourager le travail intelligent et de décourager l'autre. Les pédagogues et les administrateurs chargés d'appliquer la loi de 1879 avaient diversifié si ingénieusement les moyens de contrôle, qu'on pouvait prévoir le moment où le candidat le moins ouvert aux idées de progrès désespérerait lui-même de se tirer d'affaire en apprenant un manuel, en récitant des formules, en suivant pas à pas le livre ou le cahier.

Comment mettre en évidence cette doctrine pédagogique, dans les galeries d'une exposition universelle? Comment matérialiser la représentation de toutes ces choses immatérielles au point de faire apparaître l'idée mère du système, et de faire bien entendre à chacun qu'il ne s'agit pas de tel ou tel procédé, mais qu'il s'agit une fois pour toutes de substituer l'enseignement des choses à l'enseignement des mots, l'intuition à la mémoire, un acte d'intelligence à une répétition machinale, la réalité à l'apparence, l'esprit à la lettre, l'éducation au dressage, l'homme enfin au perroquet?

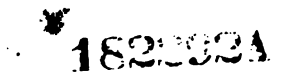
L'entreprise était des plus difficiles, et nous l'avons vue tentée pour la première fois à Paris, en 1878: on se rappelle la belle exposition du gouvernement belge, celle de la ville de Bruxelles,

de la Ligue de l'enseignement, de la ville de Liège, etc. Nous en avons revu une pareille à Londres l'an dernier; et, bien qu'il n'y ait plus pour le moment de ministère de l'instruction publique en Belgique, c'est son œuvre tout entière que nous retrouvons ici. Ici comme à Paris, comme à Londres, son exposition est une sorte de profession de foi pédagogique, qui n'a pas varié, qui n'admet ni ménagement ni réticence. Tout a momentanément changé autour d'elle en Belgique; on est heureux, je ne veux pas dire surpris, de la retrouver intacte. Livres, cahiers, tableaux, collections, — par dessus tout les collections, — prêchent la même doctrine : l'enseignement par l'aspect comme point de départ de tout enseignement, l'esprit d'observation, l'esprit même des sciences expérimentales mis au commencement, au milieu et à la fin de toutes les études, mêlé à tout l'enseignement populaire, comme le levain à la pâte. On dirait que ces éducateurs libéraux, les vaincus d'aujourd'hui, prennent plaisir à montrer aux vainqueurs les armes sur lesquelles ils comptent pour une revanche durable: c'est le sens très clair et très significatif de ce complaisant étalage d'appareils scientifiques. *Hoc signo vinces !*



Elles sont intéressantes, malgré leur profusion, ces collections scientifiques de toute nature et de toute forme, en particulier celles qu'on décore du nom de *musées scolaires*. Peut-être chez nous ce mot éveille-t-il encore trop l'idée d'une chose faite et finie, d'une salle ou d'une vitrine où tout est classé, étiqueté, complet et immobile. Ce n'est pas ainsi que l'entendent nos voisins. Leur musée scolaire se fait toujours; c'est un va-et-vient continuel d'objets qui circulent sous les yeux et dans les mains des élèves, qu'on déplace et qu'on replace aisément. Ils s'attachent plus à l'exercice d'observation qu'aux résultats de la recherche.

L'exposition belge contient en foule les spécimens de collections d'histoire naturelle faites par des élèves de l'école normale. Rien de nouveau, dira peut-être en passant quelque visiteur. Regardez de plus près. Chacune de ces petites séries représente



un devoir d'élève ou un examen de sortie. L'examen de botanique, par exemple, comprend comme épreuve nécessaire la production d'un petit herbier. L'élève est tenu de montrer ce qu''il a appris, non pas en reproduisant de mémoire, approximativement, par écrit ou de vive voix, quelques pages du cours, mais en apportant les feuilles où il a lui-même recueilli, préparé, classé et déterminé un certain nombre de plantes.

Voici d'autres épreuves, toujours des écoles normales. C'est le dessin fait par les élèves, d'après nature, de leurs propres observations au microscope, ici une coupe de végétal, un fragment de feuille ou de fleur, là un insecte disséqué et préparé en morceaux séparés d'avance et montés sur épingle, tout prêts pour la leçon de choses à aller faire à l'école annexe.

Chaque élève, — et cela est vrai des jeunes filles aussi, — s'ingénie à varier ses recherches et à se préparer non une collection pour la montre, mais des moyens d'enseignement qui lui permettent, le jour venu, de faire une bonne leçon à ses élèves. En voici une, par exemple, qui, pour une prochaine leçon sur le pied du cheval et celui du bœuf, s'est procuré un sabot de chacun de ces deux animaux tout jeunes : elle n'aura qu'à les montrer l'un à côté de l'autre pour être sûre que ses élèves retiendront sans peine une distinction qui eût risqué de ne rien leur dire si l'on s'était borné à leur faire réciter la phrase ordinaire sur les *ongulés* qui se subdivisent en *solipèdes* et *ruminants*.

Une autre élève-maîtresse s'est appliquée à préparer très simplement et très proprement un petit squelette d'oiseau, une autre à grouper des spécimens d'os de petits mammifères, pour exercer les élèves à les reconnaître ; une autre a réuni une petite collection de vertèbres de différents animaux domestiques ; rien qu'en les faisant voir et toucher, elle se fera infailliblement comprendre.

***

Sortis de l'école normale, maîtres et maîtresses en emportent l'habitude et la dextérité nécessaire pour faire et pour faire faire par leurs élèves des petits musées d'enseignement en rapport avec les ressources botaniques, géologiques, industrielles de la contrée. On ne saurait croire à quel point se diversifient dans

cette Exposition d'Anvers, comme précédemment à Londres et à Paris, les collections dites *technologiques*. Elles se recommandent surtout à nos yeux parce qu'elles n'ont d'autres prétentions que d'aider à faire bien voir et bien observer des faits et des objets qui, pour être de tous les jours, n'en sont pas mieux connus. Ici c'est l'histoire de la paille dans ses divers emplois et ses diverses qualités; là c'est l'osier à tous ses états, depuis la branche toute brute avec son écorce jusqu'aux plus élégants chefs-d'œuvre de fine vannerie; ailleurs on suit toutes les métamorphoses de la plume de fer.

Une autre série de tableaux, très simplement fabriqués pour être d'un usage facile en classe, montre une variété de cuirs et de peaux à divers degrés de préparation. Ailleurs c'est le chanvre ou la laine, ou la soie, ou le coton, ailleurs les bois de teinture, ailleurs des feutres ou du caoutchouc. Une autre encore et une monographie des plus remarquées est due à une institutrice qui a réussi à mettre sa méthode même sous les yeux du public : Un certain nombre de feuilles de carton présentent successivement le lin en tiges naturelles, puis le lin drégé (avec un modèle réduit de drège), le lin roui, le lin macqué, écangué, peigné, filé, puis un petit spécimen du métier, enfin divers échantillons de toile. Mais au-dessous de chaque tableau se trouve l'indication du devoir de l'élève : le devoir, c'est un jour de rapporter des échantillons de lin à tel et tel état, un autre jour, de le dessiner, un autre, d'écrire un résumé de l'explication donnée, un autre jour de faire un essai de chaîne et de trame d'après la leçon, un autre jour d'effilocher un morceau de toile pour mettre la trame en évidence, etc. N'est-ce pas là l'enseignement par les yeux et par les mains, complé tant et avivant l'enseignement par le livre?



L'exposition des libraires hollandais est une surprise des plus agréables pour qui aime l'enseignement primaire. Décidément, c'est grand dommage que nous ne connaissions pas mieux la Hollande. Il serait temps de donner une suite au fameux rapport de Victor Cousin. Une nouvelle mission d'exploration nous appor-

terait probablement autant de révélations dans l'ordre pédagogique que nous en a valu celle de 1836; et la comparaison de la Hollande avec elle-même à ces deux dates serait déjà en soi pleine de leçons et d'intérêt.

A en juger par cette petite salle consacrée aux libraires scolaires, il y a beaucoup de nouveau et peut-être beaucoup de neuf. Que pensent nos éditeurs de toute cette fraîche et gracieuse littérature pour enfants et pour écoles, de ces cartes murales, de ces délicieux petits atlas, de ces recueils de chants d'école, de tout ce luxe de tableaux pour l'enseignement du premier âge, pour la lecture, pour le dessin? La méthode et les travaux de l'École normale pour l'enseignement du dessin s'imposent à l'attention. On a regret de ne pas lire couramment le néerlandais, tant on voit de volumes qui vous donnent l'envie de lire. Les Hollandais n'ont point copié l'Allemagne et peut-être la dépassent-ils sur plus d'un point. Quoi qu'il en soit, leur enseignement national est national pour tout de bon, il est bien à eux, conçu par eux et pour eux; il suffit de voir comment ils choisissent leurs sujets de récits, d'images, de leçons, et comme ils les traitent avec leurs qualités propres et en vue de leur pays (1).



Une bonne, très bonne idée à recommander à notre Commission de l'imagerie scolaire et aux éditeurs d'estampes et de photographies. Pour enseigner l'histoire nationale dans les écoles normales, le ministère belge a eu l'idée de donner à chacune d'elles une belle collection de planches représentant les principaux édifices caractéristiques de l'architecture flamande et auxquels s'attachent des souvenirs historiques, cathédrales, hôtels de ville, beffrois, châteaux et vieilles maisons avec leurs pignons historiés.

---

(1) Le Musée pédagogique vient de recevoir de quelques-uns des éditeurs des Pays-Bas, à titre de don, plusieurs collections de livres et d'atlas dont la *Revue* espère rendre compte prochainement; notamment les envois de MM. Versluys à Amsterdam, Noordhoff et Smit à Groningue. M. Molkenboer, directeur de l'École normale du dessin, a également envoyé sa remarquable collection de modèles pour l'enseignement du dessin industriel.

Comme il serait facile en France de rendre vivantes et populaires les plus glorieuses pages de notre passé national, par cette simple représentation de quelques-uns de nos monuments historiques ! Et que la vue fréquente de ces tableaux serait plus instructive que tant de pages sur les différents styles d'architecture !

***

Voici des plans magnifiques d'écoles normales; celle de Bruges est une merveille de l'architecture scolaire flamande. Dans tous ces plans on remarque la présence d'une *salle de jeux*, et plusieurs photographies nous représentent les élèves dans cette salle : jeu de billard, jeu de dames, d'échecs et, je pense, aussi de cartes, livres d'agrément, feuilles illustrées, ils ont tous les moyens de récréation libre et gaie. Est-il permis de fumer? j'ai oublié de le demander.

Quel accueil eût reçu, il y a quelques années, l'architecte qui se serait avisé d'apporter à l'administration un plan d'école normale où figurât une « salle de jeux! »

***

On a ri, chez nous, ou l'on a affecté de rire quand M. Jules Simon a proposé d'enseigner régulièrement aux jeunes filles dans les collèges et dans les écoles normales l'économie domestique, les travaux de ménage et, pour tout dire, la cuisine. On avait tort d'en rire, on avait peut-être raison de douter du succès : il n'est pas facile d'organiser de façon pratique et sérieuse cet enseignement *sui generis*. La Belgique a fait faire un pas décisif à la question, et c'est, — entre beaucoup d'autres, — l'œuvre personnelle de M. Germain, directeur général de l'enseignement primaire au ministère.

Il ne s'agit pas de trompe-l'œil et de verbiage. On donne à ces jeunes filles la science et l'art tout à la fois de l'économie domestique.

Voici dans cette vitrine des spécimens de balais, de brosses, de torchons, d'éponges, d'ustensiles de ménage et de cuisine; cet étalage d'objets usuels divers étonne d'abord. Ils sont là

pour servir de matière non seulement à des études, mais à des examens dont nous avons à peine l'idée en France, tant ils entrent dans le vif de la pratique ménagère; ces jeunes filles doivent savoir et elles devront expliquer au besoin ce qui fait la qualité de ces différents objets, en connaître le prix, expliquer pourquoi l'on choisit de préférence telle matière, telles étoffes, tel outil pour cet usage, telle autre dans d'autres cas. Au sortir de l'école, elles auront vu, touché, manié, essayé tous ces articles de ménage, non en écolières, mais en ménagères. On redoute pour elles à bon droit l'économie domestique apprise dans un manuel comme nous en connaissons beaucoup. On préfère l'enseignement en action; là encore, on les force à pratiquer : c'est la méthode expérimentale introduite dans un ordre de choses qu'on a tort d'abandonner à la routine de la cuisinière ou aux caprices de la maîtresse de maison.

***

Un autre enseignement féminin pour lequel on ne veut pas non plus s'en rapporter à l'habitude et au savoir-faire des dames, c'est celui des travaux d'aiguille. En Belgique et en Hollande la couture s'enseigne en classe comme l'écriture et la lecture, par principes et par la méthode simultanée. Plusieurs constructeurs exposent entre autres articles courants de mobilier scolaire, de grands châssis-canevas qu'on place devant les élèves sur le tableau noir : toutes sont obligées de voir et de comprendre comment se font les points, les mailles; cela ne dispense pas la maîtresse d'aller de rang en rang, de vérifier comment chacune exécute son tricot, sa couture ou sa broderie; mais la démonstration collective a été faite, et faite par les yeux.

***

La ville de Bruxelles a installé toute une salle de classe d'après le modèle de ses nouvelles écoles. Rien n'est plus riant, plus gai à l'œil et à l'esprit. J'entends murmurer : « C'est du luxe ». Ceux qui font tout bas cette critique savent aussi bien que nous ce qu'elle vaut. Ne nous amusons pas à les réfuter.

Quel soin du mobilier ! Quelle variété d'appareils, quelle installation complète, aisée, élégante par la simplicité, riche et brillante à force d'ordre et de propreté ! Il n'y manque rien. — Si pourtant, une chose : où est donc l'estrade, la chaire du professeur, ce grand bureau avec pupitre et tiroirs ? Il n'y est pas, et le préposé à l'exposition nous assure que ce n'est pas un oubli. Le conseil communal de Bruxelles, si généreux pour les écoles, refuse une chaire aux instituteurs et aux institutrices. Une simple chaise, que voilà, et une sorte de gracieux pupitre-lutrin sur lequel on peut poser livre, cahier, notes, tout ce qui sert à une leçon orale. Mais le meuble massif et monumental d'autrefois, cette forteresse où le maître s'enfermait, d'où il commandait, surveillait, punissait, enseignait, sans avoir à se déranger, il n'existe plus que dans le musée rétrospectif de l'enseignement primaire.

« Et vos maîtres, qu'en disent-ils ? ne se plaignent-ils pas ?

— Au contraire, ils se plaignent du vieux mobilier, qui encombre. Nos instituteurs, nos institutrices ont besoin de liberté, ils veulent pouvoir aller et venir devant les élèves ou parmi les élèves, s'asseoir, se lever, poser leur livre, le reprendre, le tout sans bruit et sans embarras, absolument comme on peut le faire chez soi, dans un salon, en famille. Ce meuble en moins, c'est la vie en plus dans l'école, et, notez-le bien, la vie de famille. Il était endormant, le vieux meuble. Voyez au contraire ce pupitre américain perfectionné : qu'il tient peu de place, qu'il est léger et facile à manœuvrer ! Nos jeunes filles le manient sans la moindre difficulté. On le lève, on le baisse, à volonté ; il forme, suivant qu'on le veut, table plate, table inclinée, tableau vertical ; on l'a sous la main quand on veut, comme on veut, où l'on veut, il sert toujours et n'embarrasse jamais. »

***

On a grand souci des meubles dans l'école belge.

Le tableau noir y est l'outil par excellence. Aussi entendons-nous les plus vives discussions sur les différents systèmes de construction, sur le choix de la matière, la forme, les dimensions, le mode de placement. Dans beaucoup d'écoles on a

adopté le système américain : tout autour de la classe le mur est couvert à la hauteur convenable d'une préparation ardoisée qui fait un excellent tableau noir, mat et lisse, qui se développe sur les quatre parois et qui permet d'y envoyer s'exercer tous les élèves simultanément. De plus il y a, à côté du maître, soit un tableau noir sur chevalet, soit, comme à Bruxelles, deux ou trois vastes tableaux noirs encastrés dans le mur, placés l'un devant l'autre dans des coulisses, et que le maître fait aisément monter et descendre, suivant qu'il a besoin du tableau quadrillé pour le dessin, de la carte muette, ou du tableau avec portée pour la musique. C'est d'ailleurs un appareil qui ne coûte pas moins de trois à quatre cents francs.

La question a si bien passionné nos voisins que le gouvernement a mis au concours la construction d'un tableau noir idéal. J'ai vu le modèle couronné : il coûte 45 francs, sur pied de fer.

Pourquoi le Musée pédagogique de Paris n'ouvrirait-il pas un concours semblable? Ce serait peut-être une occasion pour nos constructeurs de réaliser quelques perfectionnements, pour nos pédagogues de faire connaître leurs desiderata, pour les municipalités de se renseigner; au total, l'école ne pourra qu'y gagner. Qu'en disent nos lecteurs?



Je voudrais reproduire ici une feuille de renseignements officiels qu'on distribue à l'exposition; en voici au moins le résumé.

C'est la liste du « *Matériel minimum pour une école primaire de 700 élèves partagée en 18 classes*, conforme au programme adopté par le Conseil communal de Bruxelles ». Ce matériel comprend :

I. *Pour la géographie :*

8 cartes muettes de Belgique,
1 carte du dépôt de la guerre,
10 plans de Bruxelles (muets),
6 globes de 60 millimètres (muets),
3 mappemondes (muettes),

3 cartes d'Europe (muettes),
2 de chacune des autres parties du monde (muettes),
1 carte des environs de Bruxelles (dépôt de la guerre),
1 sphère pour les professeurs,
1 carte géologique (salle des professeurs),
400 petits plans de Bruxelles, collés sur toile et pliés, à l'usage des élèves des deux divisions supérieures,
140 atlas de Belgique,
140 atlas généraux,
10 boussoles de 10 centimètres de diamètre,
3 aiguilles sur pivot.

II. *Pour la physique :*

18 thermomètres ;
10 baromètres,
et une collection d'instruments de physique très suffisante pour donner les premières notions.

III. *Pour l'arithmétique et la géométrie :*

6 collections de poids et mesures, avec des balances, un stère se démontant, 400 mètres pliants, plusieurs collections de solides géométriques, en bois, d'autres en carton, 140 bouliers, 16 rapporteurs, 10 graphomètres, 2 niveaux d'eau, 5 chaînes d'arpenteur, etc.

IV. *Pour l'histoire naturelle :*

Les collections allemandes, de grands tableaux zoologiques.
Deux collections de modèles botaniques en relief, montrant avec un grossissement considérable les parties de la fleur. (Il y a une douzaine de spécimens, représentant les principales familles).
Un tableau géologique du bassin de la Seine (avec roches naturelles).
Plus 18 tables d'expériences,
18 tables à crémaillères,
4 séchoirs pour herbiers.
Ajoutez-y un certain nombre d'harmoniums, et rappelez-vous que cela s'appelle le matériel minimum de l'école primaire.

***

Quelques chiffres pour mesurer le développement de l'instruction dans une grande cité belge de 200,000 habitants.

Le budget de l'enseignement primaire communal à Anvers s'élevait :

En 1835, à	12,856 francs.
1845,	18,635
1855,	46,559
1865,	155,560
1870,	215,316
1875,	452,286
1878,	602,045
1879,	650,589
1880,	710,575
1881,	785,800
1882,	862,580
1883,	1,020,565
1884,	1,413,292
1885,	1,455,238

La ville, qui en 1850 comptait 4 écoles de garçons et 2 de filles (celles-ci n'avaient eu pendant longtemps d'autre instruction que celle de l'école dite *méridienne*, c'est-à-dire les leçons qu'elles recevaient de midi à 2 heures pendant la récréation des garçons), possède aujourd'hui 27 écoles primaires gratuites dont 15 pour garçons et 12 pour filles, fréquentées par 5,468 garçons et 5,148 filles ; de plus, par application de la loi qui ne reconnaît pas la gratuité absolue, 5 écoles payantes pour garçons (711 élèves) et 3 pour les jeunes filles (1,000 élèves) ; et enfin, création toute récente, 11 jardins d'enfants ou écoles gardiennes qui comptent une population de 3,388 enfants de trois à six ans.

Les traitements, successivement augmentés, varient actuellement, pour les écoles gratuites, de 1,500 à 2,500 francs pour les instituteurs adjoints ; de 1,200 à 2,000 pour les institutrices adjointes ; de 2,500 à 3,500 francs pour les directeurs ; de 2,000 à 3,000 pour les directrices, avec le logement en plus. Ce sont

là les taux des écoles gratuites. Ils sont plus élevés pour les écoles payantes.

***

Une ville qui sait ainsi dépenser n'a pas peur de la lumière et elle en a besoin. Une fois par mois, les parents sont admis à assister à une séance de l'école : on fait la classe ordinaire devant eux, et ils peuvent se faire une idée de ce qu'est l'école, de ce qu'on exige de leurs enfants et d'eux-mêmes.

J'entends discuter une autre mesure toute récente : on tient tellement à cette visite des parents qu'on songe à ceux que leur travail retient pendant la semaine, et l'on vient d'établir qu'il y aura de temps en temps, le dimanche matin, une courte classe faite exprès pour que pères et mères empêchés les autres jours puissent venir. Quelques personnes plaignent les instituteurs et institutrices qui auront une ou deux fois par mois ce surcroît de besogne. Mais la plupart des maîtres, me dit-on, attachent un si grand intérêt à l'intervention des parents, comptent tellement sur la famille pour leur servir d'auxiliaire et rendre leurs efforts fructueux, qu'ils acceptent de grand cœur ce petit sacrifice.

Qu'est-ce qui nous empêche dans mainte ville de France d'instituer quelque chose d'analogue? L'idée se recommande d'elle-même à l'initiative des municipalités et au zèle des instituteurs.

***

A Bruxelles et à Anvers, comme dans toute l'exposition du ministère, il faut noter la place d'honneur qu'occupe l'école gardienne, nommée aussi jardin d'enfants. L'application de la méthode Frœbel y est en progrès et paraît donner d'heureux résultats.

La distinction en écoles *payantes* et écoles *gratuites* dans la même ville et aux frais de la même municipalité nous déconcerte un peu, mais c'est notre étonnement qui étonne les Belges. Passons. D'ailleurs les écoles gratuites paraissent être, sinon aussi richement traitées, du moins traitées avec soin. Les unes et les autres acceptent franchement l'idée du jeu comme partie essentielle de leur destination. Un détail : dans la collection de jouets officiellement achetés pour les enfants de la salle d'asile,

se trouve une série de petits moules et de petits seaux pour faire des pâtés dans le sable. A la bonne heure.

***

En Belgique comme en France, une institution qui peut rendre les plus grands services à l'instruction primaire, c'est celle des conférences pédagogiques. Il suffit de la faire vivre ; or, pour qu'elle vive, il faut que les instituteurs s'y exercent plus à travailler qu'à parler, que chacun en sorte avec le sentiment d'avoir appris quelque chose, et que tous, sûrs d'y revenir avec profit, y reviennent avec plaisir.

On était allé très loin dans cette voie pendant ces dernières années en Belgique, avant la réaction. De nombreuses expositions permettent de juger du caractère pratique des travaux d'instituteurs faits pour les conférences. Dans tout un district, par exemple, les instituteurs ont eu à faire en quelques semaines le plan de leur commune, en décomposant la feuille de la carte d'état-major en une série de cartes partielles qui représentent l'une les eaux, l'autre le relief du terrain, une autre les voies de communication, d'autres les bois, les cultures, les parties bâties, une autre encore les divisions administratives, etc. Ce travail, très profitable à l'instituteur, l'est peut-être plus encore en dernière analyse à ses élèves : ils travaillent avec lui, pour lui, vont lui chercher maints renseignements, et du même coup s'instruisent; ils apprennent à s'intéresser à ses recherches, c'est-à-dire à l'histoire et à la vie de leur commune.

D'autres instituteurs exposent des études d'ordre tout différent, également demandées pour les conférences pédagogiques : petites et modestes études d'agriculture locale, d'horticulture, d'économie rurale ou de comptabilité agricole. Il y a tel maître qui, au terme d'une longue carrière, peut se glorifier d'avoir enrichi sa commune et d'en avoir été le bienfaiteur en donnant à plusieurs générations d'élèves des notions très précises sur la greffe, la taille des arbres, le perfectionnement des modes de production et d'entretien des meilleures espèces de fruits.

D'autres, et ce ne sont pas les moins intéressants, apportent tout simplement leur journal de classe, ou mieux leur journal de préparation de classe, car il faut s'entendre.

On peut voir à Anvers dans mainte et mainte vitrine, provenant de la Belgique et de bien d'autres pays (1), des spécimens de ce journal de classe inutile, ennuyeux, insipide, qui n'est qu'une mauvaise corvée ajoutée à la journée de l'instituteur, le relevé tout sec des numéros de la leçon, des titres de dictée, des paragraphes de la grammaire, etc.

Mais il se trouve aussi çà et là, confondu avec les autres, un petit cahier de semblable apparence, qui est tout autre chose. Le maître ou la maîtresse y consigne sa propre préparation, trace le plan de telle leçon, choisit ses exemples, arrête d'avance la liste des mots qu'il expliquera et le sens ou même les parties essentielles de l'explication, de la définition ou du développement qu'il réserve à ses élèves. Quelquefois, causant avec lui-même, il dit ses motifs pour sauter telle leçon, pour revenir sur telle autre. Il fixe en deux mots une observation qu'il a faite au cours d'un examen, d'une interrogation, d'une promenade, et prend note pour lui-même qu'il faudra la semaine prochaine reprendre tel sujet, s'adresser à tel élève, exercer celui-ci à la parole, celui-là à la rédaction, inaugurer tel genre inusité de devoirs ou de leçons, signaler certaines lacunes aux familles, bref, les mille et mille détails dont se compose la vie d'une école.

La lecture d'un cahier ainsi tenu n'est pas seulement instructive, elle est touchante. Je ne connais rien de plus propre à faire comprendre aux parents ce qu'est un bon maître pour leurs enfants; il semble qu'ils lisent au fond de son cœur et de sa vie, ils le voient penché sur tous ces petits êtres qu'il dirige, attentif à leur développement, soucieux de leur avenir, s'évertuant à trouver le meilleur emploi de leur temps, toujours préoccupé de leur bien, toujours prêt à verser dans leur âme le meilleur de la sienne.

F. Buisson.

(1) L'Italie par exemple. L'article 58 du règlement des écoles de Rome dit: « Tout maître devra tenir, outre les registres prescrits par l'office de l'instruction publique, un journal spécial scolaire où il indiquera les sujets des leçons et devoirs jour par jour; il devra le présenter chaque semaine au directeur qui y apposera son visa pour approbation ou bien fera s'il y a lieu ses observations. Communication de ce journal pourra être requise par les autorités scolaires et municipales, etc. »

LE DEVELOPPEMENT PSYCHIQUE DE L'ENFANT

D'APRÈS LE D[r] SIKORSKI (1)

Les trois articles que M. le D[r] Sikorski, de Saint-Pétersbourg, vient de publier dans la *Revue philosophique* sur *Le développement psychique de l'enfant* ne doivent point passer inaperçus. L'auteur les a écrits avec des préoccupations pédagogiques avouées. Son amour des enfants, qu'il a observés de près et qu'il connaît bien, son goût marqué pour la pratique donnent à ces pages d'un médécin philosophe un intérêt pour nous tout direct. Parmi les devanciers dont il aspire à continuer l'œuvre, il cite d'ailleurs des pédagogues autant et plus que des naturalistes et des philosophes purs.

Ces articles n'ont pas été traduits du russe, le D[r] Sikorski les a écrits en français, et il n'y a été fait aucune retouche. Je ne sais s'il faut s'en féliciter. Il était impossible que la provenance étrangère ne parût pas çà et là : elle se trahit presque à chaque phrase. L'élégance manque singulièrement, la correction même est bien souvent plus que douteuse. A tout prendre, cependant, la clarté n'en souffre pas trop, et l'ensemble donne encore très bonne idée de la manière dont les Russes cultivés savent notre langue.

La psychologie de l'enfant ne comporte, de nos jours, que des essais plus ou moins imparfaits : elle n'est qu'une partie, et la plus délicate, de la psychologie générale. Si elle apporte à celle-ci des données inappréciables, on peut dire néanmoins qu'elle la suppose : la connaissance de ce qu'il y a d'universel dans le mécanisme de la vie mentale peut seule donner un caractère scientifique à l'observation particulière de l'individu en voie de croissance. C'est dire qu'il manque nécessairement à l'étude de M. Sikorski la même chose qu'à tous les essais de même nature, la base solide que pourra seule fournir la psychologie de l'adulte, le jour où elle sera, sinon achevée, au moins constituée à l'état de science, dans toute la rigueur de ce mot.

Ce n'est pas que les vérités psychologiques entièrement certaines fassent défaut. Les faits de conscience sont tous régis par des lois, dont un grand nombre, entrevues de bonne heure et depuis long-

---

(1) *Revue philosophique de la France et de l'Étranger*, n[os] de mars, avril et mai 1885.

temps hors de contestation, font aujourd'hui l'objet d'un enseignement très positif. Mais cet enseignement, délicat entre tous, tient encore de la nature de l'art presque autant que de celle de la science : l'esprit de finesse y joue un plus grand rôle que l'esprit de rigueur; le sens du complexe et du concret y sert plus que le goût de l'abstraction. Ce qui manque, ce sont des lois exactes, portant d'une manière générale, sans acception de l'âge ni du sexe, du temps ni du lieu, que tels et tels phénomènes sont toujours liés de telle sorte dans la conscience, soit qu'ils coexistent ou se succèdent, dans un ordre fixe dont on ignore la raison, soit qu'un rapport nécessaire les rattache l'un à l'autre comme la cause à l'effet. Le jour où de telles lois seraient en nombre suffisant, où l'on aurait, de plus, déterminé exactement leur importance relative et leurs rapports entre elles, où l'homme enfin serait connu dans ce que sa nature a d'universel, la question alors se poserait, avec une entière précision, de savoir quel aspect particulier les phénomènes offrent chez l'enfant. Qu'observe-t-on chez lui, qui lui soit propre et qui ne se retrouve pas chez l'adulte, ou ne s'y retrouve qu'à un tout autre degré? On se demanderait de même ce qui caractérise psychologiquement dans l'espèce humaine le sexe féminin, une race, une nation.

Faute de ces points de repère, ce qu'on écrit communément sur la psychologie de l'enfant paraît toujours plus ou moins dénué de caractère scientifique : n'étant rattachées à rien de général sur quoi l'on se soit mis préalablement d'accord, les observations les meilleures gardent quelque chose de décousu, de particulier, je dirais presque d'anecdotique. Ce sont des *contributions* à l'étude de l'enfant et de l'homme à la fois, contributions d'un prix réel, qui formeront à la longue une vraie mine de documents; mais ces documents, un psychologue devra les comparer et les mettre en œuvre, les interpréter à la lumière de la psychologie générale, tout en les faisant servir à son progrès. Alors seulement prendra corps une psychologie systématique de l'enfant, susceptible d'éclairer la pédagogie tout entière.

Ne prenons donc que pour ce qu'elle est l'étude du Dr Sikorski : on l'appréciera d'autant plus, si l'on ne s'attend pas à la trouver plus définitive qu'elle ne peut l'être.

L'ordre est suffisant dans les grandes lignes, bien que le détail, assez flottant, sente souvent l'improvisation. L'auteur traite tour à tour des *Sentiments*, de l'*Intelligence* et de la *Volonté*. Je relèverai, sur chaque point, tout ce qui offre un intérêt pratique, laissant de côté ce qui est trop connu, ou contestable, ou d'une portée pédagogique médiocre.

I

Ainsi, dans l'étude des *Sentiments*, il est permis de trouver un peu long ce qui est dit des « sensations générales » et des émotions du nouveau-né. Que le nouveau-né « possède » déjà les sensations élémentaires de l'agréable et du désagréable, de la faim, de la fatigue, qui en doute? Et quant à la mimique par laquelle il les exprime, qui ne la connaît? Signalons toutefois quelques détails utiles (1) sur le danger de la fatigue et des émotions violentes pour les enfants. Evidemment les sensations désagréables ne peuvent entrer souvent en jeu, que toute la marche du développement psychique ne s'en ressente. « L'enfant devient extrêmement impressionnable, irritable, impatient. » Sans doute, la fréquence des pleurs est en partie l'effet d'une disposition native; mais d'où qu'elle provienne, elle est cause à son tour; comme Locke l'avait bien vu, elle tend à produire, elle aggrave, en tout cas, chez les enfants la « mollesse d'esprit ». C'est donc une erreur de croire que les cris et les pleurs de l'enfant lui soient utiles. « Il se peut que les cris soient utiles au développement de la poitrine, utiles dans les cas très rares où ils tiennent la place d'une gymnastique nécessaire, lorsque le mouvement des membres est impossible..., mais dans la grande majorité des cas, les cris sont nuisibles, parce qu'ils produisent des désordres considérables dans la circulation cérébrale. Une hygiène raisonnée exige que toutes sortes de mesures soient prises pour procurer à l'enfant une existence paisible, avec exclusion des sensations désagréables et des larmes. La régularité du sommeil est particulièrement importante. »

Suit une description minutieuse des phénomènes offerts par les différentes catégories d'enfants « pleurnicheurs ». Il en est chez qui cette disposition prédomine au point d'affecter un caractère pathologique : elle demande une attention toute particulière. Le cas est pis encore quand il coïncide avec une tendance opposée, mais d'une signification analogue, la tendance à rire sans mesure et sans cause, d'un rire insipide, irrésistible, spasmodique. Il est rare que la cause première de cette anomalie ne se trouve pas dans l'hérédité. De

(1) Ils sont empruntés en partie au grand ouvrage de Preyer, *L'âme de l'enfant* (*Die Seele des Kindes*, Leipzig, 1882), qui, pour le dire en passant, va être traduit en français. Les observations personnelles de M. Sikorski ont été faites sur ses propres enfants, sur ceux de l'Orphelinat de Saint-Pétersbourg et sur les nouveau-nés de l'Institut obstétrique.

mauvaises conditions de nutrition l'accroissent pourtant, si même elles ne suffisent à la déterminer. M. Sikorski l'a vue, alarmante qu'elle était chez un enfant allaité au biberon, disparaître bientôt grâce au lait d'une nourrice. Ce qui lui paraît certain, c'est que « la facilité de pleurer, n'étant pas combattue, peut dégénérer avec le temps en déviations plus ou moins fixes des fonctions émotionnelles », fonctions desquelles dépend pour une large part l'équilibre mental tout entier. Pour la combattre, il faut en chercher la cause. Or, dans les cas moyens, quand l'hérédité n'est pas en jeu, la cause est toujours ou dans les maladies, « surtout celles de l'appareil digestif », ou dans « les soins imparfaits ».

Au tableau qu'il fait des « soins parfaits », il est clair que l'auteur n'admet comme tels que ceux que donne la mère elle-même. Il préconise l'allaitement maternel avec une conviction si personnelle, qu'il a presque réussi à rajeunir le sujet. Peu s'en faut pour lui qu'il n'y aille de la santé morale de l'enfant. Non seulement il tient pour exact, à la lettre, tout ce qu'on a pu dire de plus fort sur cette longue « incubation morale qui nous enfante à la vie spirituelle, et nous rend deux fois les fils de nos mères », mais il a cru remarquer que, physiologiquement, le seul fait, pour un enfant, d'avoir reçu avec le lait maternel les soins de toutes les minutes qui lui épargnent presque toute souffrance pendant la première année de sa vie, le préserve, pour les années suivantes, des crises de pleurs et de sanglots, et en général des perversions précoces de la faculté de sentir, si préjudiciables au développement intellectuel et moral. Aussi n'admet-il que deux conditions qui puissent empêcher la mère d'être nourrice : quand il y a épuisement ou maladie, ou quand la mère, d'un caractère nerveux et irritable, manque elle-même à un degré trop marqué de cette humeur égale et sereine qu'il s'agit d'établir chez l'enfant.

Ces préliminaires occupent plus de la moitié du premier article. L'auteur s'attache ensuite à deux sentiments, la *peur* et la *colère*, qu'il considère comme plus sujets que les autres à se développer dans la première enfance et pour lesquels il réclame une surveillance particulière Ces sentiments — qu'il appelle indifféremment des *sensations*, c'est un des points où sa plume le trahit (1), — ne peuvent, dit-il, se

(1) Un Français n'écrirait pas *la sensation de la peur*. C'est déjà trop que ce mot *sensation* ait deux sens dans notre langue, où il désigne à la fois les données des sens, premiers matériaux de la pensée (sensation de lumière, de couleur, etc.), — et les émotions de peine ou de plaisir qui se rapportent aux sens et sont plus ou moins localisées dans les organes (sensations de la faim, de la soif, du chaud, du froid, sensations de brûlure, de fatigue, de

développer par l'habitude, sans que le cœur et le caractère en souffrent et, qui pis est, l'équilibre cérébrale. C'est là, en effet, son point de vue propre. Médecin dans une grande ville où la civilisation la plus raffinée a succédé avec une rapidité incroyable à la demi-barbarie, peut-être a-t-il eu sous les yeux des exemples particulièrement graves ou nombreux de névropathies et de désordres psychiques: sa préoccupation dominante est d'en épier les premiers symptômes, d'en détruire les germes, d'en supprimer les causes et les occasions dans l'enfant. Telle est la première fin qu'il assigne à l'éducation. Ce n'est certes pas nous qui lui en ferons un reproche: notre milieu, à Paris surtout, ne nous permet pas de rester étranger à ces préoccupations; et les études d'hygiène mentale, de pathologie cérébrale, sont à coup sûr une des sources les plus riches où la pédagogie classique puisse se renouveler.

Pas n'est besoin, d'ailleurs, que la *peur* et la *colère* de l'enfant soient des troubles si gros de menace, pour qu'il vaille la peine de prévenir le développement et de les corriger autant qu'on le peut. Malheureusement M. Sikorski est dans l'énumération des remèdes beaucoup moins explicite que dans la description du mal. Il ne fait que subir en cela la loi commune. Quiconque s'occupe de pédagogie ne le sait que trop : signaler les dangers, exprimer les *desiderata* est chose relativement facile; la grande affaire, c'est d'assigner, avec une ampleur et une précision qui ne laissent rien à désirer, les voies et moyens. Voilà où s'achoppent même les plus profonds. Combien en est-il qui donnent autre chose que des directions trop générales, et de maigres indications?

Au moins les indications de M. Sikorski sont-elles justes, et même d'une précision relative. Un des caractères de sa manière est de faire penser plus de choses qu'il n'en dit. Pour la peur, par exemple, après avoir établi qu'elle est généralement innée à l'état de prédisposition, qu'elle apparaît souvent comme un « symptôme maladif héréditaire », notamment chez les enfants nés de parents alcoolisés, il se pose nettement la question des moyens propres à « déraciner cette affection infantile, en la remplaçant par le courage et le raisonnement ». Il le faut d'autant plus, que rien n'entrave autant le progrès général durant l'enfance. Pour lui, le premier moyen de prémunir l'enfant contre la peur, c'est de lui épargner les impressions

---

dégoût, de bien-être). La peur est un *sentiment*, sentiment des plus complexes, s'il en fut, qui retentit dans tout l'organisme, mais dont l'origine est souvent dans les idées seules, et qui, même excitée par des impressions physiques, n'a point de place assignable dans le corps.

désagréables. Même pour les sujets prédisposés, il souscrit à cette loi posée par Preyer : « *Moins l'enfant éprouve de sensations douloureuses, plus l'apparition de la peur est retardée, et vice versa.* Plus tard, c'est surtout de l'imitation qu'il faut espérer la guérison du mal, comme aussi en craindre l'aggravation. La mère principalement exerce une profonde influence, par le courage ou la pusillanimité qu'elle fait paraître; si elle est intrépide, l'enfant le sera. Enfin la peur est en grande partie affaire d'habitude, et cela en deux sens : premièrement l'enfant habitué à être continuellement dans la compagnie des adultes est saisi de peur dès qu'on le laisse seul; il faut au contraire, « dès les premiers jours », l'accoutumer à la solitude et à l'obscurité, le quitter, par exemple, immédiatement après l'avoir couché et le laisser s'endormir tout seul, avec ou sans lumière indifféremment. En second lieu, la disposition à avoir peur va croissant à mesure qu'elle se manifeste; plus l'enfant a eu peur, plus il devient peureux : on mettra donc tous ses soins à lui épargner les occasions; on évitera de lui faire peur de quelque manière que ce soit; tout conte qui peut l'effrayer ou lui causer un ébranlement d'une nature suspecte sera proscrit.

Ce qui est dit de la peur s'applique aussi à la *colère*, et en général aux émotions vives, qui dans la seconde et la troisième année de la vie commencent à éclater avec violence. L'auteur s'interroge donc d'une manière générale sur « le problème de régulariser la marche du développement émotionnel ». L'*éducation du sentiment* se ramène à peu près selon lui à exercer les enfants « dans l'art de supprimer, de maîtriser les affections »; et, tout compte fait, il ne voit pour cela que trois moyens : 1° développer de très bonne heure la volonté propre de l'enfant, en lui donnant précisément pour objet de maîtriser les affections et les passions; — 2° enseigner à l'enfant « l'art d'analyser et de diagnostiquer ses passions et leurs différentes phases »; — 3° lui prêter un concours immédiat et lui venir en aide à propos. De ces trois points, le premier est réservé, les deux autres sont l'objet d'explications qui ont une réelle solidité, si du moins on s'attache à la pensée sans se laisser déconcerter par la forme.

Nous croyons avec M. Sikorski qu'il est très utile, et relativement facile, d'appeler l'attention de l'enfant sur « les degrés et les phases de ses affections, non point au moment même de leur effervescence, mais après », en d'autres termes, de l'habituer de bonne heure à s'observer, à analyser ce qu'il éprouve, à rentrer en lui-même, comme on dit. Bien que ce soit là pour tout le monde un des préceptes les plus élevés de la sagesse, nous ne doutons pas qu'il ne

soit susceptible d'application pédagogique. Oui, nous concevons même la première enfance soumise à cet égard à des « exercices » qui, « souvent répétés et systématiquement dirigés », ne pourraient manquer de donner à l'enfant quelque empire sur lui-même. Mais il a aussi besoin pour cela du concours direct de l'adulte. Il faut que les parents « se donnent la peine d'aider l'enfant à supprimer ses émotions, et cela en le tranquillisant, en attirant son attention sur d'autres objets, en l'amenant à s'apaiser, sans toutefois lui imposer aucune violence ». Il y a là d'excellentes remarques : par exemple, que ce qui manque aux enfants, c'est souvent de *savoir* se contenir beaucoup plutôt que de le vouloir. Deux erreurs grossières sont signalées : la première qui consiste, de la part de l'éducateur, à faire paraître lui-même devant l'enfant les affections qu'il veut lui faire maîtriser; la deuxième qui consiste à témoigner de l'intérêt à l'enfant pendant qu'il pleure, ce qui ne fait que l'amollir et augmenter l'état émotionnel dans lequel il se trouve. Si elles ne sont pas neuves, ces vérités du moins sont heureusement renouvelées.

Les *caprices* n'étant que des affections désordonnées, qui dominent et paralysent la volonté au lieu d'être dominés par elle, l'éducation méthodique du sentiment les supprimerait et, avec eux, « leur action désorganisante sur le caractère de l'enfant ». C'est une observation juste et fine que les caprices ne se montrent pas dans la solitude, qu'ils ne se rapportent ni aux choses ni aux animaux, qu'ils consistent, par suite, exclusivement dans une lutte contre les adultes. Dans cette lutte, « l'emploi de la force grossière ne peut être qu'une faute grossière ». Il ne s'agit pas de briser cette volonté, mais bien plutôt de la fortifier contre les émotions dont elle est le jouet. C'est une exaltation maladive de la sensibilité, qu'il faut guérir par tout un régime approprié.

II

Pour le développement de l'*intelligence*, l'auteur, je pense, a eu moins encore que pour les sentiments la prétention d'être complet. Ce second article, à vrai dire, est fort pauvre, du moins en enseignements pratiques : la pédagogie n'a presque rien à y prendre. C'est en partie la faute du sujet. M. Sikorski s'étant restreint aux six ou huit premières années de l'enfance, comme à cet âge l'évolution mentale se fait à peu près d'elle-même, la tâche de l'écrivain était surtout de décrire et d'analyser ce qui se passe. Et que se passe-t-il, sinon que l'enfant dépense en jeux toute son activité

intellectuelle? Tout se ramenait dès lors à étudier la manière dont l'esprit se forme par les jeux; et tel est, en effet, l'objet principal, je pourrais dire unique de l'article. Il est permis de trouver que c'est pourtant réduire le sujet outre mesure. Car enfin, c'est une question, précisément, de savoir si l'enfant ne doit faire que jouer, et jusqu'à quel âge, et comme M. Sikorski donne à entendre quelque part que des occupations régulières sont de bonne heure nécessaires à son développement, c'était le cas ou jamais de nous dire comment il les conçoit. Là eût été pour nous le grand intérêt de son étude. Faute de cela, nous n'avons guère que des observations psychologiques, non sans valeur assurément, mais empruntées, pour la plupart, qui ne sont pas toutes neuves, et qui, lorsqu'elles sont neuves, ne sont pas toujours incontestables.

L'enfant bien portant, bien nourri, qui est généralement de bonne humeur et qui dort bien, se développe intellectuellement de la manière la plus satisfaisante; *vice-versa*, toute souffrance, même accidentelle, « ralentit la rapidité des procédés psychiques »; toute maladie, une crise de dentition, par exemple, rend l'enfant distrait, indifférent aux choses, et retarde son évolution mentale. « Les enfants qui pleurent beaucoup se développent intellectuellement beaucoup moins que ceux dont l'humeur est égale. » M Sikorski fait apparaître les premières lueurs de l'intelligence « dans le second quart de la première année ». Rien de bien intéressant dans la description très longue qu'il nous donne des signes auxquels elle se fait d'abord reconnaître : les principaux, selon lui, sont l'attention intense, l'étonnement et le penchant à s'offenser.

L'instrument, l'auxiliaire par excellence du développement intellectuel dans la première enfance, c'est le jeu. Peut-être y a-t-il quelque exagération à dire que « les mouvements et la gymnastique n'ont dans les jeux de l'enfant qu'un rôle secondaire, subordonné à l'accomplissement des conceptions de l'esprit », qu'on y remarque avant tout une « absence totale de l'élément émotionnel », que l'activité intellectuelle s'y déploie « exclusivement », que, « même quand il paraît n'être question que de sentiments, il s'agit en réalité de raisonnement pur ». Mais la vérité semble bien être dans cette remarque de Preyer, que les jeux de l'enfant dans le premier âge consistent avant tout à prendre connaissance des choses, et que l'*expérimentation* en est l'essence.

M. Sikorski divise les jeux en trois grands groupes.

Le premier et le plus vaste est, dit-il, celui des jeux qui servent au « développement du penser abstrait », c'est-à-dire par lesquels l'enfant s'exerce à abstraire, à comparer, à généraliser, à raisonner.

Un enfant de l'auteur, à l'âge de huit mois, ayant plusieurs soirs de suite regardé avec curiosité la lune en décroissance, découvrit de lui-même successivement l'analogie qu'offraient avec elle l'ouverture semi-lunaire du colombier, une ouverture de même forme pratiquée dans la porte du poële, enfin un demi-cercle de carton. Ce dernier fut dès lors son joujou favori; il ne se lassait pas de le regarder avec une véritable extase. D'une manière générale, tout objet qui offre à l'enfant les ressemblances les plus insignifiantes avec ce qu'il connaît déjà lui plaît par cela même et peut lui devenir un jouet de prédilection. Le cercle des choses qui l'intéressent de la sorte va croissant avec son développement; plus ce cercle est étendu à un moment donné, mieux on doit augurer de son intelligence. A cet égard, et pour qui sait voir, la supériorité d'un enfant de six mois sur tous les animaux révèle déjà la supériorité intellectuelle de l'homme.

Ces observations sont fort bonnes; on regrette un peu, seulement, que l'auteur mette çà et là quelque chose d'outré et de paradoxal dans l'expression. Pour lui, l'enfant au bain « étudie les propriétés hydrostatiques de ses joujoux ». L'enfant qui froisse une feuille de papier blanc, attentif tour à tour à sa couleur, à son poids, au bruit qu'elle rend, lui apparaît « comme un théoricien, qui fait abstraction de l'objet entier, pour porter son attention sur une propriété ou un caractère de l'objet, etc ». Cela est vrai; mais on aimerait à voir décrire plus légèrement ce gracieux travail de l'enfant qui fait en se jouant connaissance avec le monde.

Un deuxième groupe est celui des jeux par lesquels l'enfant prend conscience de lui-même. Quand il se plaît à froisser, à déchirer du papier, à soulever des objets lourds, à faire couler ou à transvaser du liquide, à bondir, à crier, à frapper sur des objets sonores, il fait connaissance avec « sa propre causalité, opposée à celle des choses ». Observateur tout à l'heure, il est acteur maintenant; il découvre sa force et l'augmente en l'exerçant. M. Sikorski, signalant à cet endroit le rôle particulier du miroir comme révélateur pour chacun de sa personnalité propre, exagère, croyons-nous, l'utilité et la valeur de ce meuble comme instrument d'éducation.

Enfin dans beaucoup de jeux l'enfant ne fait autre chose que s'exercer à reproduire des impressions et des idées pour les graver en lui. On ne se figure pas aisément combien d'expériences lui sont nécessaires pour édifier, sur les choses les plus simples, son esprit essentiellement neuf et incertain. Il ouvrira dix fois de suite la même boîte, non seulement pour voir ce qu'elle contient,

mais pour s'assurer qu'il n'y a rien dedans. M. Sikorski en a vu un soulever et laisser retomber jusqu'à cent fois de suite le couvercle d'une cafetière, à seule fin, pense-t-il, de contrôler son impression en la renouvelant. Tel serait le sens du jeu qui consiste à cacher un objet pour le plaisir de le retrouver, à simuler le départ de la poupée pour le plaisir de la faire revenir, à voir quelqu'un se cacher et se montrer tour à tour.

La vérité nous oblige à dire que le chapitre qui contient ces bonnes observations finit par des généralités fort décousues et assez traînantes : que le jeu amène la fatigue, et à quels signes celle-ci se reconnaît ; que, par des raisons tantôt physiques, tantôt morales, certains enfants sont plus paresseux que d'autres et moins inventifs dans leurs jeux, ce qui demande l'intervention directe des parents ; qu'il faut apprendre aux enfants à jouer, aux filles surtout, lesquelles ont à cet égard moins de ressources personnelles que les garçons (cette observation m'avait d'abord paru douteuse, mais je l'ai pleinement vérifiée) ; qu'il n'est jamais trop tôt pour commencer l'enseignement de l'hygiène, pour habituer les enfants à « analyser leurs sensations subjectives » et à répondre pertinemment au médecin. On sait que les Russes éclairés ont deux grandes passions aujourd'hui, la pédagogie et l'hygiène. Rien n'est plus louable, et il est à souhaiter, assurément, « que l'instinct de la conservation personnelle soit de très bonne heure éclairé et réglé par la raison » ; mais le savant auteur ne voit-il aucun danger à ce que l'attention des enfants soit à ce point et de si bonne heure tournée vers « leurs sensations subjectives » ? Analyser tout ce qu'on éprouve, s'observer, s'écouter soi-même à tout moment, être si fort occupé de soi, n'est-ce pas une véritable infirmité chez certains adultes, et qu'il faudrait prévenir à tout prix, loin de l'encourager, chez les enfants ? De même, est-il bien sûr qu'il soit bon, « dès l'âge de cinq à huit mois », d'habituer l'enfant à toute sorte de mets ? Outre que cela n'a que faire dans un chapitre sur le développement intellectuel, le profit pour l'esprit ne pouvant en être que médiocre, j'ai entendu d'excellents médecins combattre de toute leur force cette éducation prématurée du sens du goût. Pour quelques avantages qu'elle peut offrir, elle a, disent-ils, l'immense inconvénient de donner le plus souvent aux enfants une prédilection fâcheuse pour les saveurs fortes, qui ne leur conviennent point, et une répugnance plus fâcheuse encore pour les aliments très simples qui leur conviennent seuls.

III

Il y a plus à prendre pour la pédagogie dans l'article final consacré à l'étude de la *volonté*. L'auteur, avec Preyer, voit apparaître dans le quatrième ou le cinquième mois de la vie les premières lueurs de volonté ; jusque là l'enfant n'offre que des contractions automatiques, des mouvements impulsifs et des réflexes. La volonté commence à se faire jour par la *production* de certains mouvements définis, par la *suppression* d'autres mouvements, et par *l'attention*.

Les faits du premier genre, ceux qui manifestent la volonté comme *principe moteur* (par exemple la tenue de la tête, qui commence à la seizième semaine, les mouvements de préhension, à la dix-septième), n'ont pas, au point de vue du développement psychique, un intérêt comparable à ceux où la volonté apparaît comme pouvoir d'*inhibition*, ou *principe répressif des mouvements*. Ceux-ci comme ceux-là sont un déploiement d'énergie, et, à ce titre, agréables à l'enfant. De même qu'il remue et agit pour le plaisir d'agir, qu'il veut « tenir sa cuiller et manger lui-même sans le secours d'autrui », de même plusieurs de ses actions ont visiblement pour but l'arrêt du mouvement existant, l'exercice de sa volonté inhibitoire. Quel parti l'éducation pourrait tirer de cette disposition ! Comme on pourrait de bonne heure développer l'initiative, l'énergie active de l'enfant en le laissant agir, oser, déployer à sa guise son amour de l'effort ; et comme on le façonnerait à l'empire sur soi-même, en l'exerçant expressément à se contenir et à se vaincre ! J'entends se vaincre lui-même, par sa propre volonté. Ce qu'il y a peut-être de meilleur dans ces pages de notre auteur, c'est la décision avec laquelle il proclame qu'il s'agit, non de répression, non d'une détermination extérieure de la conduite de l'enfant, mais de l'exercice méthodique de son énergie propre et spontanée, en vue de la rendre forte à la fois contre les obstacles du dehors et contre les tentations du dedans. Cet exercice pourrait commencer « dès la première année ».

Moyens de développer la volonté « comme principe positif », c'est-à-dire comme esprit d'initiative et fermeté dans les desseins : Favorisez les jeux où ces qualités se déploient ; n'intervenez pas sans nécessité quand l'enfant s'occupe à sa manière, pourvu que ce soit innocemment ; accordez-lui toute l'indépendance possible, faites naître en lui le sentiment de sa force et le désir d'être utile, en lui donnant des marques de confiance, des commissions à faire, des occasions d'agir sous sa responsabilité. Ajoutez à cela l'exemple

des adultes, le soin de lui cacher nos indécisions, de lui donner toujours le spectacle d'une volonté ferme et arrêtée. Que la voix, les paroles, la mimique manifestent, de la part des parents et des maîtres, une résolution douce, raisonnable et inébranlable par cela même : d'instinct, l'enfant se met au même ton, sa volonté se tend sans qu'il s'en doute. Et puis, ce n'est pas assez d'avoir de bonnes raisons de lui demander ce qu'on lui demande; il faut lui donner ces raisons, autant du moins qu'il les peut entendre, afin que les motifs, devenus siens, « servent de source à sa propre volonté ». On reconnaît le précepte de Locke.

Plus grande encore est l'importance de la *volonté inhibitoire* : « le caractère de l'enfant, selon Preger, est surtout défini par le degré de ses capacités répressives », autrement dit, parce qu'il a ou n'a pas d'empire sur soi. Or cela est affaire d'exercice, autant peut-être que d'aptitude native : il n'est jamais trop tôt pour y veiller. L'enfant qui, tout petit, sait attendre son tour à table, supporter quelque temps sans se plaindre la fatigue, la faim et la soif, contenir ses impatiences, braver des sensations désagréables, cela par fierté, par bonne gloire, comme dirait Mme de Maintenon, acquiert ce qui est à la fois la plus grande force dans la vie temporelle et la condition de toute supériorité morale, l'habitude de se dominer lui-même.

Il faut l'y aider, en venant au secours de sa faiblesse, et d'abord faire adroitement diversion aux sentiments dont il risque de n'être pas le maître. M. Sikorski, pour exercer ses enfants à la patience, fait préparer le matin devant eux leur déjeuner sur une lampe à esprit de vin : « L'ébullition du lait et son refroidissement consécutif, qui exigent de quinze à vingt minutes, offrent à l'enfant un divertissement pédagogique instructif, et lui apprennent à supprimer la sensation désagréable de la faim. » Voilà qui est fort bien fait, sinon bien dit. Ailleurs il nous peint d'une façon intéressante la petite lutte quasi-héroïque de sa fille, âgée de deux ans, aux prises avec une potion amère, qu'elle finit par prendre sans sourciller, montrant sur son visage le plaisir produit par le triomphe de la volonté. Dans les cas de ce genre, dit-il avec raison, « il y a intérêt à grossir à l'enfant le désagrément attendu ; on observe alors qu'il s'opère en lui une tension anticipée, » et la satisfaction de la victoire remportée, étant plus vive, facilite et avance d'autant la victoire définitive. Qu'on ne lui ménage pas non plus l'approbation et l'estime dont il est avide. Il en est si avide, en effet, et l'on peut par là obtenir tant de lui, qu'on se demande comment l'éducation en est venue à substituer, au point que l'on sait, à ce mobile d'action si fort à la fois et si élevé, l'appât servile des récompenses.

Trois émotions auxquelles l'enfant est particulièrement sujet, et qu'il importe surtout de lui apprendre à dominer, sont la *colère*, la *peur*, et la *confusion*, nous dirions la *timidité* (1). Contre la peur, notre auteur conseille les encouragements, les déclarations d'estime et de confiance, auxquelles l'enfant est si désireux de faire honneur, les exercices corporels, qui donnent le ton au caractère, enfin l'affermissement de la raison : le raisonnement lucide, on le sait, est comme incompatible avec les affections désordonnées. Les mêmes moyens valent contre cette disposition agressive des enfants, manifeste dès la deuxième et la troisième année de la vie, et qui parfois ressemble à la méchanceté pure. Il faut y joindre seulement le développement des sentiments altruistes, et compter beaucoup sur la culture intellectuelle « pour substituer à la lutte musculaire la lutte nerveuse, à la querelle la discussion ».

Presque rien de positif sur les moyens de fortifier l'attention, si ce n'est le conseil, répété une fois de plus, de laisser l'enfant s'absorber dans ses jeux, notre immixtion ne pouvant que le distraire. Deux fautes, que l'on commet souvent, sont dénoncées comme allant contre le but. La première est d'exciter l'attention « à l'aide de l'élément émotionnel » ; l'attention de bon aloi doit être exempte d'émotions, celles-ci ne faisant qu'entraver les opérations intellectuelles. La deuxième est de multiplier les impressions, par exemple en donnant une grande quantité de jouets, ou, ce qui revient au même, des jouets très compliqués : c'est disperser l'attention de l'enfant, moyen assuré de l'affaiblir.

Tel est le corps de cette étude. Dans une sorte d'appendice, l'auteur présente sur la « marche du développement névro-psychique », comme il l'appelle, des considérations générales qui se ramènent à ceci : nécessité d'assurer le développement parallèle « des différents côtés de la vie psychique », et de veiller aux déviations. La principale cause de désharmonie est la croissance prématurée ou trop rapide des facultés intellectuelles, en disproportion avec la faible croissance du corps. A ce danger, qui menace surtout les enfants des grandes villes, plus particulièrement les premiers-nés de parents intelligents et dévoués, il y a deux remèdes : diminution temporaire de l'influence des adultes, soit qu'elle s'exerce par la con-

(1) Déjà plus haut il a été question, et amplement, de la peur et de la colère. Mais, en psychologie, tout se tient et s'entremêle de telle sorte que ces retours sont inévitables. A en faire un grief à l'auteur, on montrerait quelque mauvaise grâce et une grande inexpérience des questions.

versation ou la lecture; multiplication des jeux physiques, des divertissements musculaires.

La mauvaise éducation affecte trois types principaux : l'éducation *énervante ou affaiblissante*, l'éducation *rigide*, l'éducation *négligée*. La première est la pire : elle consiste à ne rien faire pour affermir la volonté, à en contrecarrer plutôt le développement, pendant qu'on favorise outre mesure celui des sentiments. De là la prédominance des affections non contrôlées et l'inconstance du caractère. L'éducation *rigide*, ou sévère à l'excès, consiste à opprimer la volonté et les sentiments; elle a pour effet, si l'enfant a du ressort, de le rendre dur et brutal à son tour; s'il est faible, de le déprimer et de ralentir son développement, de le rendre craintif et servile. L'éducation *négligée* « prive les enfants d'influences pédagogiques et les expose aux périls du développement unilatéral ». Il faut y rattacher l'abandon des enfants entre les mains des bonnes, puis l'abdication des parents aux mains de maîtres plus ou moins bien choisis, comme si la famille n'était pas le milieu naturel de l'enfant, le milieu nécessaire au développement de son individualité.

Conclusion : la première enfance est par excellence la période de l'éducation. A cet âge apparaissent et les premiers germes de toutes les altérations du caractère, et ceux de toutes les qualités. Après l'hérédité, rien ne contribue autant à nous faire ce que nous sommes que les influences subies entre la première et la huitième année. Mais dans cette période l'influence toute puissante est celle de la mère. Or, « quand on se pose la question de savoir si la femme de nos jours est suffisamment préparée par l'éducation à l'accomplissement de ce rôle, d'asseoir les pierres angulaires du caractère de l'homme futur, on est forcé de reconnaître qu'il est impossible d'y répondre affirmativement. » Parole vraie, quoique sévère, moins vraie peut-être en France qu'en Russie, mais bonne à méditer, ne fût-ce que pour apprécier comme il faut le sens et la portée du grand mouvement qui s'est fait chez nous en faveur de l'éducation des femmes.

Henri MARION.

POSE DE LA PREMIÈRE PIERRE

DE LA NOUVELLE SORBONNE

(DISCOURS DE M. LE VICE-RECTEUR ET DE M. LE MINISTRE)

Le lundi 3 août dernier a eu lieu la double cérémonie de la distribution des prix du concours général entre les lycées et collèges de Paris, Versailles et Vanves, et du scellement de la première pierre de la Sorbonne reconstruite et agrandie à frais communs entre l'Etat et la Ville de Paris. A cette solennité, présidée par M. le ministre de l'instruction publique, assistaient M. Brisson, président du conseil et ministre de la justice, et M. Allain-Targé, ministre de l'intérieur, des députés, des sénateurs, des conseillers municipaux et un grand nombre de hauts fonctionnaires. Trois discours ont été prononcés : le premier par M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris; le second, par M. Goblet, ministre de l'instruction publique; le troisième, par M. Michelin, président du conseil municipal de Paris.

Nous reproduisons ci-dessous les discours de M. le vice-recteur et de M. le ministre.

M. Gréard s'est exprimé en ces termes :

« MONSIEUR LE MINISTRE,

» En apportant à l'Etat, pour la reconstruction de la Sorbonne, l'appui sympathique et le précieux concours de la Ville de Paris, le conseil municipal a demandé que la première pierre du nouvel édifice fût solennellement fondée.

» Vous avez pensé que cette cérémonie ne pouvait être accomplie plus dignement qu'en ce jour de fête universitaire : — sous les yeux de cette jeunesse d'élite, aujourd'hui l'espérance, demain la force libérale du pays ; — en présence des familles, témoins une fois de plus des sacrifices que le gouvernement de la République n'hésite pas à s'imposer pour le développement de l'éducation nationale ; — au milieu des représentants des divers ordres de l'enseignement étroitement unis dans la solidarité d'une œuvre commune : au nom de l'Université, monsieur le ministre, je vous en remercie.

» Cette restauration de la métropole de nos études supérieures ne répond pas seulement aux besoins d'une extension depuis longtemps reconnue nécessaire; elle marquera, elle marque dès aujourd'hui le commencement d'une ère féconde.

» L'histoire de la vieille Sorbonne est liée par plus d'un point à

l'histoire de l'esprit français. Au moment où elle va disparaître, n'est-ce pas surtout des services qu'elle a pu rendre qu'il convient de se souvenir? Même alors qu'ils étaient le plus enchaînés aux traditions du passé par les habitudes de la scolastique et les préjugés de corporation, les héritiers de Robert de Sorbon ne laissaient pas de préparer, parfois même de devancer l'avenir. Tel est le bienfait de l'effort appliqué aux spéculations de l'étude, quel qu'en soit l'objet : il fortifie la pensée, l'élève, lui ouvre les vastes horizons C'est ici qu'en 1470, appelés par deux sorbonnistes, Michel de Colmar et ses compagnons vinrent dresser les presses d'où sont sortis les premiers livres imprimés à Paris. C'est ici qu'en 1739 le cardinal de Soubise prenait pour sujet de son discours de clôture annuelle cette thèse nouvelle : que l'intérêt des rois et des gouvernements est que les peuples soient éclairés. Certes, si la Sorbonne n'a échappé ni aux erreurs ni aux passions de son temps, ce n'est pas un médiocre honneur pour elle d'avoir été la première à introduire en France l'instrument le plus actif de l'affranchissement de l'esprit humain, — la première à proclamer la nécessité de l'affranchir pour tous par l'éducation.

» Aussi n'était-elle pas indigne de devenir, au commencement de ce siècle, un incomparable foyer de lumières. Avant 1789, l'enseignement supérieur, tel que nous le concevons, n'existait pas. Volney, Lakanal, Condorcet, Fourcroy en avaient tracé les cadres et déterminé l'esprit. Ce sont les grands cours de la Restauration qui en ont réalisé l'institution. L'Europe savante avait les yeux attachés sur les chaires qu'occupaient en Sorbonne Biot, Thénard, Geoffroy Saint-Hilaire, Dulong, Cauchy, Guizot, Cousin, Villemain. A l'importance des inventions et des découvertes, à l'autorité des méthodes et des doctrines se joignait, pour les cours littéraires, l'action d'une éloquence austère, enflammée, pénétrante. Les leçons de la Sorbonne étaient suivies avec la même passion que les séances du Parlement, où se discutaient les libertés du pays. Ceux qui les ont entendues savent quel souffle généreux elles faisaient passer dans les âmes. Elles ont répandu dans la France entière le goût de la culture supérieure, le respect de la science et de l'idée; elles ont imprimé à l'enseignement de nos facultés un caractère ineffaçable et institué une tradition qui ne périra pas. Ni les sujets ne manquent auxquels il soit possible d'intéresser un auditoire français, ni les maîtres qui soient en mesure de traiter ces sujets avec l'ampleur qu'ils comportent. Les grands cours, ouverts à tous, accessibles à tous, conservent leur place dans la Sorbonne moderne. Rien ne saurait plus utilement contribuer à tenir haut l'esprit public, — à le préoccuper des questions de critique, d'histoire et de philosophie, dont une démocratie ne saurait se désintéresser, sans risquer de déchoir aux yeux de ceux qu'elle veut gagner à son exemple, — à nourrir ce sentiment de l'idéal dont la France a tou-

jours vécu, dont elle a quelquefois souffert, qu'elle ne doit jamais se lasser d'honorer et de servir.

» Mais des besoins nouveaux appelaient une organisation nouvelle. Une révolution s'est accomplie dans la direction de nos études. L'esprit critique est la marque propre de notre temps. Ce n'est pas dans le pays de Descartes qu'on pourrait considérer comme née d'hier « la recherche de la méthode pour arriver à la vérité ». Mais ce qui était demeuré le privilège et comme la lumière supérieure de quelques savants de génie est devenu la règle de la science la plus élémentaire et la condition de tout enseignement. Nous avons la passion de l'exactitude. Nous voulons voir, pénétrer, décomposer, nous rendre compte. Aux synthèses engageantes et hardies ont succédé les analyses patientes et rigoureuses. Les lettres, comme les sciences, ont leurs laboratoires et leurs instruments de précision.

» Parti il y a vingt ans de l'École des hautes études, ce mouvement d'investigation créatrice s'est transmis de proche en proche. A son tour, la Sorbonne est devenue une école. Elle a distingué entre ses auditeurs et ses élèves, et elle s'est donnée à ses élèves sans compter. Aux grands cours elle a ajouté les conférences, et c'est dans ces entretiens plus rapprochés, presque intimes, que s'achève la leçon. Il ne suffit pas à nos maîtres de préparer les jeunes gens aux grades qui doivent leur ouvrir la carrière ; ils leur apprennent à remonter aux sources, à s'élever à la conception des méthodes. Ils ne se contentent pas de leur apprendre la science toute faite : ils les exercent à la faire et leur enseignent comment l'effort de chacun, limité à un objet restreint, en assure le progrès.

» Ne craignons pas que ce sévère apprentissage n'affaiblisse, dans le développement intellectuel de la jeunesse, le sens large et profondément humain des idées générales, le goût, l'esprit, la grâce lumineuse, l'art suprême de la composition, ce qui a été de tout temps, ce qui doit rester la force et le charme de notre génie national. Fondée sur une érudition sobre, sur une critique discrète, sur une curiosité sagement réglée, cette éducation scientifique, comme on l'appelle, soutiendra l'essor de nos facultés natives sans les appesantir; elle en accroîtra la puissance sans en diminuer l'attrait. Le dessin, a dit un maître de ce siècle, est la probité de l'art. La science, dirions-nous volontiers en appliquant la formule à toutes les manifestations de la pensée, la science est la probité du talent.

» Ce sont les règles de cette discipline que nous avons suivies dans la transformation de tous nos établissements d'enseignement supérieur : à la faculté de médecine, mise cette année en possession de ses admirables pavillons de dissection ; à la faculté de droit, qui, dans son agrandissement assuré, doit trouver le développement, longtemps attendu, de sa bibliothèque ; à l'école supérieure de pharmacie ; jusque dans les installations provisoires des cours de chimie et de physiologie de la faculté des sciences, auxquels nous

avons dû chercher un abri, en attendant qu'ils retrouvent ici une hospitalité digne de notre grande école de savants, de cette école désintéressée, qui travaille pour l'honneur du nom français et pour le profit du monde entier.

» Les résultats, monsieur le ministre, répondront aux espérances qu'en avaient conçues vos prédécesseurs, et dont vous aimez vous-même à nous entretenir. Jamais notre vie scolaire n'a été plus active, plus élevée, plus conforme aux vœux de tous ceux qui ont contribué à la créer, et dont le promoteur le plus ardent, le plus convaincu, manque si tristement à cette consécration. En 1636, un des contemporains de Richelieu, un de ses confrères à l'Académie française, qu'il venait de fonder, — après avoir rendu hommage à sa glorieuse entreprise, définissait malicieusement la Sorbonne « un pays de querelle où les écoliers sont toujours en trouble, les professeurs souvent en dispute ». Aujourd'hui, monsieur le ministre, la Sorbonne est un pays pacifié, où maîtres et élèves travaillent, chacun à son rang et dans sa voie, tous l'œil fixé sur le but commun : l'avancement de la science ; tous pénétrés du même sentiment : la passion pour la grandeur intellectuelle et morale de la France. »

Voici le discours de M. le ministre de l'instruction publique :

« MESSIEURS,

» Une double solennité, dont le lien ne saurait vous échapper, nous réunit dans cette enceinte. En même temps que, suivant un usage qui remonte à plus d'un siècle, nous y distribuerons les récompenses méritées par les jeunes lauréats de nos grands établissements d'instruction publique, nous allons aussi sceller la première pierre de l'édifice destiné à abriter dans l'avenir le haut enseignement des lettres et des sciences, et assurer ainsi la continuité et le progrès des fortes études qui font l'honneur de notre pays.

» Le gouvernement républicain reprend, en ce jour, pour la mener à bonne fin, une œuvre depuis longtemps jugée nécessaire et qu'avaient dû laisser dans l'abandon les gouvernements qui l'ont précédé.

» Dès 1845, la monarchie de Juillet avait projeté de réédifier la Sorbonne. Dix ans plus tard, le 14 août, sous la présidence du ministre de l'instruction publique, et à l'occasion, comme aujourd'hui, de la distribution des prix du concours général, le second empire posait solennellement la première pierre des nouvelles fondations.

» Trente années se sont écoulées depuis cette époque. La pierre de 1855 attend toujours, mais le temps et les événements auront profité à ce grand projet. Grâce à la libéralité du Parlement et du conseil municipal de Paris, associés dans cette œuvre de haute utilité publique, nous allons disposer d'un terrain quatre fois plus

vaste que celui qui avait été primitivement prévu et de ressources qui dépasseront vingt millions !

» Vous le voyez, nous bâtissons aujourd'hui pour des siècles, et, de même que la Sorbonne actuelle se souvient et s'honore d'avoir été reconstruite par Richelieu, celle qui va s'élever à cette place portera dans les âges futurs le sceau de la troisième République,

» C'est un devoir, messieurs, en même temps qu'une véritable satisfaction pour le gouvernement, de remercier publiquement les représentants de la Ville de Paris, dont les généreux sacrifices nous permettent d'accomplir cette grande entreprise. Leur concours toujours empressé pour les œuvres de l'instruction publique atteste l'intérêt de notre démocratie pour la haute culture intellectuelle de la nation.

» Messieurs, ce n'était pas assez d'assurer à notre enseignement supérieur de plus larges espaces, des installations plus vastes et mieux appropriées. Il nous a paru qu'il n'importait pas moins d'élargir son horizon moral, et, tout en lui conservant les secours et l'appui indispensables de l'État, de lui donner aussi les moyens de se développer par la liberté.

» Un décret récent, qu'a bien voulu signer, sur ma proposition, M. le Président de la République, consacre la personnalité civile des facultés de l'Etat et leur confie la gestion de leurs biens et de leurs intérêts. Cette mesure n'est qu'une restitution, sans doute, mais le droit était tellement oublié qu'il semble que nous l'ayons créé à nouveau.

» Désormais les facultés et les écoles supérieures de l'État, capables de recevoir et d'acquérir, de se former un patrimoine et de le gérer, trouveront dans cette indépendance nouvelle un stimulant puissant pour de nouveaux progrès.

» Que ne peut-on attendre d'une semblable réforme, si, comme nous l'espérons, l'opinion publique l'adopte et s'en empare ? Il me semble voir se former à l'avenir, à Paris et dans nos principales villes, de grands établissements scientifiques, sinon autonomes, du moins affranchis de la tutelle trop étroite de l'Etat, s'administrant eux-mêmes, enrichis par les largesses des citoyens, des départements et des villes, et appliquant ces ressources nouvelles à la création de laboratoires, de bibliothèques, de chaires diverses, suivant le vœu des fondateurs et les besoins ou les goûts particuliers de la région.

» Quel vaste champ ouvert aux investigations de toute espèce, non seulement sur les peuples de l'antiquité, leurs religions, leur histoire, leurs littératures, mais aussi sur le monde moderne, sur les langues étrangères, sur les mœurs et la civilisation de ces contrées lointaines avec lesquelles nous entrons chaque jour plus directement en rapport ! Quel essor inattendu pour les arts, pour les sciences et pour ces découvertes qui transforment et renouvellent les conditions de la vie !

» De telles perspectives, monsieur le recteur, nous transportent bien loin de ce passé que vous nous rappeliez tout à l'heure, non sans une certaine complaisance qu'explique bien naturellement le culte si respectable des successeurs pour les souvenirs laissés par les ancêtres. L'antique Sorbonne ne méritait peut-être pas tant d'indulgence; je parle de la vieille maison ecclésiastique restée à travers les temps fidèle à ses origines, vouée à la théologie et à la scolastique, fondatrice, il est vrai, de l'imprimerie en France, ennemie des jésuites à leur apparition, mais ennemie aussi de Jeanne d'Arc, de la Réforme, de Descartes, d'Arnauld, des Jansénistes, des philosophes du dix-huitième siècle; de la Sorbonne que la Révolution a supprimée et dont elle a pu dire justement « qu'une corporation qui avait si longtemps abusé du droit de juger méritait bien d'être jugée à son tour par la raison qu'elle avait tant de fois proscrite ».

» Gardons le nom de la Sorbonne; les vieux noms ne font pas obstacle à l'esprit nouveau. Mais n'amnistions pas trop facilement le passé, au risque d'être ingrats pour le présent. A part le goût pour les spéculations de l'étude, qu'y a-t-il de commun entre la Sorbonne de l'ancien régime et celle de notre siècle ?

» Vous l'avez dit avec raison, c'est depuis soixante ans en réalité que la Sorbonne est devenue un foyer de lumières. Je me garderai bien de toucher après vous au tableau de cette période glorieuse, illustrée par tant de noms célèbres, où la Sorbonne ouvrait ses portes à de brillants auditoires, moins curieux peut-être de s'instruire que d'entendre traiter avec éloquence les plus hautes questions de l'histoire, de la philosophie et de la politique.

» Ce que je veux noter seulement, c'est le lustre nouveau qu'après l'époque plus obscure du second Empire, nos facultés ont repris depuis quinze ans, c'est l'activité plus intense que leur a imprimée l'enseignement moderne, c'est l'affluence, inconnue jusque-là, de véritables étudiants se pressant autour de leurs chaires.

» D'où vient ce changement? Vous l'avez dit, d'une véritable révolution qui s'est produite dans la direction de notre enseignement supérieur. De même que l'esprit théologal et la scolastique avaient fait place aux éloquentes expositions philosophiques, historiques ou littéraires, de même, aujourd'hui, l'esprit scientifique, l'esprit d'examen et de recherche a pris possession de ces murs. Ce n'est plus l'autorité des dogmes qui s'impose, ce n'est plus à de vaines disputes de mots et de formules que s'appliquent les jeunes intelligences avides d'instruction; si l'éloquence n'a pas perdu ses droits sur elles, cependant elle ne suffit plus à les satisfaire. La critique est devenue la loi de leurs études et de la science moderne.

» Ne nous en plaignons pas; former le jugement de la jeunesse en excitant sa propre initiative, en lui apprenant à puiser directement le savoir aux sources elles-mêmes, n'est-ce pas le meilleur moyen de faire des raisons saines et des esprits virils! Vous affirmez,

monsieur le recteur, que cet esprit de critique et d'analyse, le goût de l'érudition, la recherche de l'exactitude en toutes choses, ne sauraient porter atteinte aux qualités essentielles qui font notre génie national. Nous en croyons votre haute expérience et votre autorité nous rassure.

» Mais j'interpréterais bien mal, j'en suis convaincu, votre pensée, si j'imaginais que vous bornez là vos vœux pour l'éducation de notre jeunesse. La passion qui vous anime, avec l'Université tout entière, pour le progrès moral et intellectuel de la France, vous fait certainement porter plus haut votre ambition.

» Il n'est pas de moraliste, d'homme politique, ou simplement de bon citoyen qui, en interrogeant l'avenir, ne se demande avec une certaine anxiété ce que seront les générations élevées sous ces influences nouvelles, de quel esprit elles seront animées, quel souffle inspirera leurs travaux et leurs efforts, quel but elles poursuivront.

» Les hautes spéculations de l'étude, indispensables au mouvement de l'humanité, demeurent nécessairement le privilège d'un petit nombre d'intelligences. S'il ne s'en dégage pas une pensée morale accessible à tous, elles ne sauraient suffire à former, à remplir l'âme d'un peuple, et un grand peuple ne peut pas vivre sans âme et sans foi. Quoi qu'en puisse penser l'école positiviste, on n'éliminera pas facilement de l'humanité l'élément sentimental. C'est encore lui qui gouverne et qui longtemps encore, je l'espère, gouvernera le monde.

» Mes jeunes amis, car c'est à vous surtout en ce moment que je m'adresse, ne croyez pas que ces graves questions vous soient étrangères. C'est de nous, et plus encore de vous, qui nous remplacerez bientôt sur le théâtre de la vie, que la solution en dépend. Quelle que soit en effet l'apparence des événements, en dépit des révolutions qui semblent tout bouleverser en un instant, il y a plus d'unité, plus de continuité que vous ne le pensez peut-être dans la vie des nations comme dans celle des individus, un lien plus étroit qu'on ne s'en rend compte entre le passé et l'avenir, entre les idées d'hier et les faits de demain.

» Il n'est pas bon, il n'est pas vrai de dire que les hommes soient le jouet d'une force aveugle et que les événements les conduisent. Au contraire, il leur appartient, et c'est leur honneur, d'agir sur le cours des choses et, dans une large mesure, de le diriger. N'est-ce pas ce que l'histoire nous enseigne? Sans remonter plus haut dans la nôtre, c'est l'esprit de la Réforme, l'esprit de libre examen qui a produit par son développement naturel la philosophie d'où est sortie la Révolution française, et c'est le souffle puissant de cette Révolution qui n'a cessé de pousser la démocratie à travers les épreuves, les retours qu'elle a dû subir, jusqu'au triomphe définitif et à la pleine possession d'elle-même où elle est aujourd'hui.

» Désormais la démocratie est maîtresse. Elle a le pouvoir, elle le gardera. Mais quel usage en fera-t-elle? C'est le problème qui se

pose et c'est votre génération qui devra le résoudre. Nous, vos anciens, reprenant l'œuvre de la révolution continuée au cours de ce siècle par un petit nombre de lutteurs héroïques, nous avons achevé de conquérir la place. A peine aurons-nous pu jeter les premières fondations, comme nous faisons aujourd'hui de ce monument que nous ne verrons peut-être pas achever. A vous maintenant d'élever l'édifice de la société nouvelle! Et cette grande tâche est bien digne d'exciter vos plus généreuses ambitions!

» Y songez-vous assez? Vous l'a-t-on assez dit? Et me pardonnerez-vous d'user de l'autorité que prête à ma parole la haute fonction où je me trouve appelé, pour attirer un instant votre attention sur ce sujet? Quelle meilleure occasion que cette fête qui me donne pour auditoire une jeunesse intelligente, instruite, laborieuse, pleine d'espérances et de promesses! Quelques paroles sérieuses et sincères ne sauraient paraître ici hors de saison.

» D'autres vous parleront des plaisirs et des joies de la vie, et je n'ai garde d'en médire. Vous allez quitter le collège et vous ne tarderez pas à les connaître. Jouissez-en, la vie est bonne en effet et elle est faite pour qu'on la goûte dans tout ce qu'elle a de beau et d'aimable. Vous êtes jeunes, vous êtes Français; gardez, cultivez avec soin ces qualités vraiment françaises, l'esprit, la vivacité, la belle humeur. Mais ne prenez pas pour modèle ceux qui ne veulent voir que le côté gai des choses et qui rient de tout. Ne peut-on être digne de notre race si l'on ne tourne tout en raillerie? Je ne vous recommande pas d'admirer vos grands hommes puisqu'il est convenu qu'il ne s'en fait plus. Mais est-il vraiment si ridicule de respecter au moins les honnêtes gens? Croyez-moi, c'est faire un médiocre usage de l'esprit de n'en savoir tirer que le dénigrement. L'ironie perpétuelle est souvent la marque de l'impuissance.

« Écoutez moins encore ceux qui ne veulent connaître de la vie que les côtés sombres, les tristes, les découragés, pour employer le mot du jour, les pessimistes. On prétend qu'à cette heure même, une nouvelle école serait en voie de se former parmi notre jeunesse, et que, remettant à la mode des procédés et des formules qui ont déjà servi, ou s'inspirant d'une philosophie plus ou moins sincère empruntée à d'autres nations qui n'ont rien de commun avec la nôtre elle s'étudierait à ramener le monde vers la mélancolie et la désespérance.

» Ah! mes amis, fuyez surtout ces tendances funestes et ces enseignements pernicieux! La tristesse peut bien inspirer des accents immortels à quelque génie solitaire. Ce n'est pas une doctrine qui puisse guider une nation. En vérité, les temps qui viennent ne sont pas faits pour le découragement stérile et pour l'ennui philosophique ou poétique. Ils sont faits pour la volonté et pour l'action. Voilà de quoi vous devez vous convaincre.

» Et comme la volonté et l'actiou ne se conçoivent pas sans un

vaste que celui qui avait été primitivement prévu et de ressources qui dépasseront vingt millions!

» Vous le voyez, nous bâtissons aujourd'hui pour des siècles, et, de même que la Sorbonne actuelle se souvient et s'honore d'avoir été reconstruite par Richelieu, celle qui va s'élever à cette place portera dans les âges futurs le sceau de la troisième République,

» C'est un devoir, messieurs, en même temps qu'une véritable satisfaction pour le gouvernement, de remercier publiquement les représentants de la Ville de Paris, dont les généreux sacrifices nous permettent d'accomplir cette grande entreprise. Leur concours toujours empressé pour les œuvres de l'instruction publique atteste l'intérêt de notre démocratie pour la haute culture intellectuelle de la nation.

» Messieurs, ce n'était pas assez d'assurer à notre enseignement supérieur de plus larges espaces, des installations plus vastes et mieux appropriées. Il nous a paru qu'il n'importait pas moins d'élargir son horizon moral. et, tout en lui conservant les secours et l'appui indispensables de l'État, de lui donner aussi les moyens de se développer par la liberté.

» Un décret récent, qu'a bien voulu signer, sur ma proposition, M. le Président de la République, consacre la personnalité civile des facultés de l'Etat et leur confie la gestion de leurs biens et de leurs intérêts. Cette mesure n'est qu'une restitution, sans doute, mais le droit était tellement oublié qu'il semble que nous l'ayons créé à nouveau.

» Désormais les facultés et les écoles supérieures de l'État, capables de recevoir et d'acquérir, de se former un patrimoine et de le gérer, trouveront dans cette indépendance nouvelle un stimulant puissant pour de nouveaux progrès.

» Que ne peut-on attendre d'une semblable réforme, si, comme nous l'espérons, l'opinion publique l'adopte et s'en empare? Il me semble voir se former à l'avenir, à Paris et dans nos principales villes, de grands établissements scientifiques, sinon autonomes, du moins affranchis de la tutelle trop étroite de l'Etat, s'administrant eux-mêmes, enrichis par les largesses des citoyens, des départements et des villes, et appliquant ces ressources nouvelles à la création de laboratoires, de bibliothèques, de chaires diverses, suivant le vœu des fondateurs et les besoins ou les goûts particuliers de la région.

» Quel vaste champ ouvert aux investigations de toute espèce, non seulement sur les peuples de l'antiquité, leurs religions, leur histoire, leurs littératures, mais aussi sur le monde moderne, sur les langues étrangères, sur les mœurs et la civilisation de ces contrées lointaines avec lesquelles nous entrons chaque jour plus directement en rapport! Quel essor inattendu pour les arts, pour les sciences et pour ces découvertes qui transforment et renouvellent les conditions de la vie!

» De telles perspectives, monsieur le recteur, nous transportent bien loin de ce passé que vous nous rappeliez tout à l'heure, non sans une certaine complaisance qu'explique bien naturellement le culte si respectable des successeurs pour les souvenirs laissés par les ancêtres. L'antique Sorbonne ne méritait peut-être pas tant d'indulgence ; je parle de la vieille maison ecclésiastique restée à travers les temps fidèle à ses origines, vouée à la théologie et à la scolastique, fondatrice, il est vrai, de l'imprimerie en France, ennemie des jésuites à leur apparition, mais ennemie aussi de Jeanne d'Arc, de la Réforme, de Descartes, d'Arnauld, des Jansénistes, des philosophes du dix-huitième siècle ; de la Sorbonne que la Révolution a supprimée et dont elle a pu dire justement « qu'une corporation qui avait si longtemps abusé du droit de juger méritait bien d'être jugée à son tour par la raison qu'elle avait tant de fois proscrite ».

» Gardons le nom de la Sorbonne; les vieux noms ne font pas obstacle à l'esprit nouveau. Mais n'amnistions pas trop facilement le passé, au risque d'être ingrats pour le présent. A part le goût pour les spéculations de l'étude, qu'y a-t-il de commun entre la Sorbonne de l'ancien régime et celle de notre siècle ?

» Vous l'avez dit avec raison, c'est depuis soixante ans en réalité que la Sorbonne est devenue un foyer de lumières. Je me garderai bien de toucher après vous au tableau de cette période glorieuse, illustrée par tant de noms célèbres, où la Sorbonne ouvrait ses portes à de brillants auditoires, moins curieux peut-être de s'instruire que d'entendre traiter avec éloquence les plus hautes questions de l'histoire, de la philosophie et de la politique.

» Ce que je veux noter seulement, c'est le lustre nouveau qu'après l'époque plus obscure du second Empire, nos facultés ont repris depuis quinze ans, c'est l'activité plus intense que leur a imprimée l'enseignement moderne, c'est l'affluence, inconnue jusque-là, de véritables étudiants se pressant autour de leurs chaires.

» D'où vient ce changement ? Vous l'avez dit, d'une véritable révolution qui s'est produite dans la direction de notre enseignement supérieur. De même que l'esprit théologal et la scolastique avaient fait place aux éloquentes expositions philosophiques, historiques ou littéraires, de même, aujourd'hui, l'esprit scientifique, l'esprit d'examen et de recherche a pris possession de ces murs. Ce n'est plus l'autorité des dogmes qui s'impose, ce n'est plus à de vaines disputes de mots et de formules que s'appliquent les jeunes intelligences avides d'instruction ; si l'éloquence n'a pas perdu ses droits sur elles, cependant elle ne suffit plus à les satisfaire. La critique est devenue la loi de leurs études et de la science moderne.

» Ne nous en plaignons pas ; former le jugement de la jeunesse en excitant sa propre initiative, en lui apprenant à puiser directement le savoir aux sources elles-mêmes, n'est-ce pas le meilleur moyen de faire des raisons saines et des esprits virils ! Vous affirmez,

monsieur le recteur, que cet esprit de critique et d'analyse, le goût de l'érudition, la recherche de l'exactitude en toutes choses, ne sauraient porter atteinte aux qualités essentielles qui font notre génie national. Nous en croyons votre haute expérience et votre autorité nous rassure.

» Mais j'interpréterais bien mal, j'en suis convaincu, votre pensée, si j'imaginais que vous bornez là vos vœux pour l'éducation de notre jeunesse. La passion qui vous anime, avec l'Université tout entière, pour le progrès moral et intellectuel de la France, vous fait certainement porter plus haut votre ambition.

» Il n'est pas de moraliste, d'homme politique, ou simplement de bon citoyen qui, en interrogeant l'avenir, ne se demande avec une certaine anxiété ce que seront les générations élevées sous ces influences nouvelles, de quel esprit elles seront animées, quel souffle inspirera leurs travaux et leurs efforts, quel but elles poursuivront.

» Les hautes spéculations de l'étude, indispensables au mouvement de l'humanité, demeurent nécessairement le privilège d'un petit nombre d'intelligences. S'il ne s'en dégage pas une pensée morale accessible à tous, elles ne sauraient suffire à former, à remplir l'âme d'un peuple, et un grand peuple ne peut pas vivre sans âme et sans foi. Quoi qu'en puisse penser l'école positiviste, on n'éliminera pas facilement de l'humanité l'élément sentimental. C'est encore lui qui gouverne et qui longtemps encore, je l'espère, gouvernera le monde.

» Mes jeunes amis, car c'est à vous surtout en ce moment que je m'adresse, ne croyez pas que ces graves questions vous soient étrangères. C'est de nous, et plus encore de vous, qui nous remplacerez bientôt sur le théâtre de la vie, que la solution en dépend. Quelle que soit en effet l'apparence des événements, en dépit des révolutions qui semblent tout bouleverser en un instant, il y a plus d'unité, plus de continuité que vous ne le pensez peut-être dans la vie des nations comme dans celle des individus, un lien plus étroit qu'on ne s'en rend compte entre le passé et l'avenir, entre les idées d'hier et les faits de demain.

» Il n'est pas bon, il n'est pas vrai de dire que les hommes soient le jouet d'une force aveugle et que les événements les conduisent. Au contraire, il leur appartient, et c'est leur honneur, d'agir sur le cours des choses et, dans une large mesure, de le diriger. N'est-ce pas ce que l'histoire nous enseigne? Sans remonter plus haut dans la nôtre, c'est l'esprit de la Réforme, l'esprit de libre examen qui a produit par son développement naturel la philosophie d'où est sortie la Révolution française, et c'est le souffle puissant de cette Révolution qui n'a cessé de pousser la démocratie à travers les épreuves, les retours qu'elle a dû subir, jusqu'au triomphe définitif et à la pleine possession d'elle-même où elle est aujourd'hui.

» Désormais la démocratie est maîtresse. Elle a le pouvoir, elle le gardera. Mais quel usage en fera-t-elle? C'est le problème qui se

pose et c'est votre génération qui devra le résoudre. Nous, vos anciens, reprenant l'œuvre de la révolution continuée au cours de ce siècle par un petit nombre de lutteurs héroïques, nous avons achevé de conquérir la place. A peine aurons-nous pu jeter les premières fondations, comme nous faisons aujourd'hui de ce monument que nous ne verrons peut-être pas achever. A vous maintenant d'élever l'édifice de la société nouvelle! Et cette grande tâche est bien digne d'exciter vos plus généreuses ambitions!

» Y songez-vous assez? Vous l'a-t-on assez dit? Et me pardonnerez-vous d'user de l'autorité que prête à ma parole la haute fonction où je me trouve appelé, pour attirer un instant votre attention sur ce sujet? Quelle meilleure occasion que cette fête qui me donne pour auditoire une jeunesse intelligente, instruite, laborieuse, pleine d'espérances et de promesses! Quelques paroles sérieuses et sincères ne sauraient paraître ici hors de saison.

» D'autres vous parleront des plaisirs et des joies de la vie, et je n'ai garde d'en médire. Vous allez quitter le collège et vous ne tarderez pas à les connaître. Jouissez-en, la vie est bonne en effet et elle est faite pour qu'on la goûte dans tout ce qu'elle a de beau et d'aimable. Vous êtes jeunes, vous êtes Français: gardez, cultivez avec soin ces qualités vraiment françaises, l'esprit, la vivacité, la belle humeur. Mais ne prenez pas pour modèle ceux qui ne veulent voir que le côté gai des choses et qui rient de tout. Ne peut-on être digne de notre race si l'on ne tourne tout en raillerie? Je ne vous recommande pas d'admirer vos grands hommes puisqu'il est convenu qu'il ne s'en fait plus. Mais est-il vraiment si ridicule de respecter au moins les honnêtes gens? Croyez-moi, c'est faire un médiocre usage de l'esprit de n'en savoir tirer que le dénigrement. L'ironie perpétuelle est souvent la marque de l'impuissance.

« Écoutez moins encore ceux qui ne veulent connaître de la vie que les côtés sombres, les tristes, les découragés, pour employer le mot du jour, les pessimistes. On prétend qu'à cette heure même, une nouvelle école serait en voie de se former parmi notre jeunesse, et que, remettant à la mode des procédés et des formules qui ont déjà servi, ou s'inspirant d'une philosophie plus ou moins sincère empruntée à d'autres nations qui n'ont rien de commun avec la nôtre elle s'étudierait à ramener le monde vers la mélancolie et la désespérance.

» Ah! mes amis, fuyez surtout ces tendances funestes et ces enseignements pernicieux! La tristesse peut bien inspirer des accents immortels à quelque génie solitaire. Ce n'est pas une doctrine qui puisse guider une nation. En vérité, les temps qui viennent ne sont pas faits pour le découragement stérile et pour l'ennui philosophique ou poétique. Ils sont faits pour la volonté et pour l'action. Voilà de quoi vous devez vous convaincre.

» Et comme la volonté et l'actiou ne se conçoivent pas sans un

principe qui les inspire et les dirige, comme, dans notre société égalitaire et démocratique, la volonté et l'action, sous peine d'engendrer le désordre, doivent autant que possible s'accorder dans le nombre, c'est ce principe commun à la grande majorité de la nation qu'il importe de dégager et de faire pénétrer dans les cœurs.

» Est-il donc si difficile de le connaître ? Faut-il croire, comme je le lisais dernièrement encore dans un écrit d'un des jeunes hommes les plus distingués et les plus attachants de notre temps, « qu'il y a dans la vie morale de la jeunesse actuelle quelque chose de profondément atteint, qu'elle souffre d'un mal funeste, le doute », et, comme il le définit lui-même, « l'incapacité d'adhésion à une foi quelconque » ?

» Si cela était vrai, combien il serait urgent d'y porter remède, et ceux-là même qui dissertent si subtilement de la maladie ne devraient-ils pas être les premiers à l'attaquer dans sa source pour la guérir ?

» Mais nous, mes amis, qui ne sommes plus jeunes et qui regrettons de ne plus l'être, nous devons affirmer qu'il n'en est rien, que si un semblable mal a pu exister en effet et s'il a eu sa raison d'être à des époques où tout horizon semblait fermé pour une jeunesse ardente et généreuse comme vous êtes, rien ne saurait l'expliquer ni le justifier au moment où nous sommes.

» Eh quoi ! passer sa vie à gémir, à se plaindre, aspirer au néant, alors que jamais les motifs d'agir n'ont été plus évidents, la route plus claire et le but plus distinct !

» Elever le peuple tout entier à la connaissance exacte de ses droits et de ses devoirs, ouvrir toutes les issues aux intelligences d'élite, de quelque milieu qu'elles sortent, tirer de tous les hommes tout ce qu'ils ont en eux dont puisse profiter l'intérêt général et par là, autant qu'il est donné à l'effort humain d'aboutir, assurer le bonheur et la dignité des individus, la paix et la grandeur de la nation, préparer, réaliser par degrés, chaque jour davantage, le règne de l'égalité et de la justice, n'est-ce pas l'idéal vers lequel nous marchons?

» Et le progrès dans cette voie n'est-il pas manifeste? S'il est un danger qui menace les démocraties, c'est qu'elles se laissent trop exclusivement attirer vers la satisfaction des intérêts matériels. Mais précisément ne devons-nous pas prendre confiance dans la nôtre, quand nous voyons avec quel zèle persévérant elle met au premier rang de ses préoccupations et de ses intérêts les choses de l'instruction ?

» En même temps que l'activité humaine s'accroît sans cesse, que le bien-être général augmente, que le travail devient de plus en plus la loi de tous les hommes, jamais aussi les sciences et les arts n'ont été plus en honneur, et jamais, sachons le reconnaître, l'idée de la justice sociale n'a exercé plus d'empire sur les âmes !

» Non, vous n'avez pas le droit de dire avec le poète : « Nous

sommes venus trop tard dans un monde trop vieux ». Vous venez, au contraire, à l'aurore d'un monde qui commence, dont il est difficile sans doute de prévoir tout le développement, mais qui s'ouvre devant vous, librement, sans barrière, sans obstacles.

» Que vous faut-il, jeunes gens, pour y marcher plus avant d'un pas allègre et ferme? Il vous faut y croire. Voilà, mes amis, la foi que quelques-uns semblent chercher. C'est celle qui a guidé nos devanciers parmi des épreuves et des combats qui vous seront épargnés, celle dont nous nous sommes inspirés à notre tour et dont vous ne laisserez pas, j'en ai la ferme confiance, s'éteindre le flambeau.

» Songez-y, c'est à vous surtout, vous, les privilégiés de la jeunesse par la supériorité de l'éducation qui vous est donnée, c'est à vous qu'il est confié. Portez-le haut, donnez l'exemple; c'est la meilleure prédication. Vous ne sauriez manquer à ce devoir sans encourir la plus grave responsabilité.

» Nous avons décrété que le peuple est souverain, et dès le lendemain nous réclamions de lui toutes les vertus qu'on est convenu d'attribuer à la souveraineté. Nous lui avons demandé de se montrer, dans l'exercice de sa toute-puissance, généreux, éclairé, juste et sage. Mais nous, le sommes-nous? Et si nous faisions sincèrement un retour sur nous-mêmes, ne pourrions-nous nous appliquer le mot de Beaumarchais: « Aux vertus qu'on exige du peuple, connaissez-vous » beaucoup d'hommes parmi les classes éclairées de la nation qui » fussent dignes d'en faire partie? »

» Cette pensée par laquelle je termine est, à mon sens, la morale même du haut enseignement que vous recevez. Jadis, il vous eût assuré tous les avantages de la société. Il fait aujourd'hui de vous non plus des maîtres, mais des éducateurs. Pour bien remplir ce rôle, aimez-le, comprenez-en l'importance, croyez à cet avenir qui s'offre à vous, à la part d'action et d'influence que chacun de vous peut y exercer, croyez aux progrès de l'humanité, aux destinées de votre patrie, donnez-vous tout à elle, et, quoi que le sort vous réserve, vous aurez rempli le but de la vie, car vous aurez contribué, chacun dans la mesure de vos forces, à la prospérité et à la grandeur de la France républicaine. »

---

ciations et de les réformer s'il y avait lieu, d'amener les enfants à penser, à sentir et à parler sensément.

Mon jeune ami, vous embrassez trop de choses; vous n'avez plus le loisir d'interpeller vos élèves, de les prendre en quelque sorte à partie, de les faire contribuer à leur propre instruction et à leur propre éducation; de causer avec eux et de les faire causer pour voir ce qui se passe dans leur petite tête. Vous leur donnez une excellente nourriture, mais vous pressez trop les morceaux: la digestion se fera mal ou ne se fera pas. Vous les éblouissez en faisant passer devant eux une véritable fantasmagorie: ils ne verront rien distinctement. L'enfant ne conçoit pas que l'on se presse et qu'on le presse ainsi; il veut bien marcher, mais non sans souffler, sans seulement détourner la tête, sans s'arrêter, ne fût-ce qu'un moment, pour cueillir une fleur ou contempler un horizon! Vous forcez sa nature. Écoutez ce passage de Montaigne et méditez-le: « Je diroy volontiers que, comme les plantes s'estouffent de trop d'humeur et les lampes de trop d'huile; aussi fait l'action de l'esprit, par trop d'estude et trop de matière: lequel occupé et embarrassé d'une grande diversité de choses, perd le moyen de se demesler, et cette charge le tient courbé et croupy. » Interrogez demain, ce soir, tout à l'heure vos élèves sur les nombreuses et grandes choses dont vous venez de les accabler; leur silence ou le désordre de leurs réponses vous feront amèrement regretter d'avoir perdu de vue ces conseils et cette maxime: « Enseigner, c'est choisir. »

Cette faute, de plus autorisés et de plus instruits que vous l'ont commise. « C'est l'évêque qui prêche aujourd'hui?... alors, ce n'est pas la peine de nous déranger », disaient jadis les bourgeois de Meaux. Pourquoi donc? Mon Dieu, parce qu'un aigle ne se tient pas facilement à proximité de la terre et à la portée des myopes; il est dans sa nature de planer dans les hautes régions et il y plane quand même. Bossuet, quoi qu'il fît, ne parvenait pas à se maintenir au niveau d'un auditoire peu fait pour lui, à ne dire, dans la circonstance, que ce qu'il fallait et comme il le fallait. Malgré son génie, et précisément à cause de son génie, il n'était ni compris ni suivi à

Meaux en Brie; il n'intéressait point; sa magnifique parole vibrait, mais seulement pour les échos de sa cathédrale : ses grandes pensées lui revenaient sans avoir pu pénétrer ni s'arrêter dans les esprits vulgaires.

« Tout peut être enseigné à des enfants, me disait récemment un savant professeur de philosophie, à la condition qu'on saura leur présenter les choses. » — Et aussi, ai-je ajouté, à la condition qu'on choisira dans la science ce qui est accessible à des intelligences d'enfants et que, pour ces intelligences, « il ne sera pas trop matin ».



Nous sommes encore dans une école normale et encore aussi dans l'école d'application. Seulement, nous avons devant nous des élèves du cours supérieur, de grandes fillettes qui ont obtenu leur certificat d'études ou qui sont en voie de l'obtenir. La jeune élève-maîtresse dont c'est le tour de s'exercer au professorat fait une leçon de sciences physiques et naturelles, de botanique pour le moment. Elle a raison, car, malgré la froidure persistante, mai s'est couronné au moins d'un peu de verdure. Des plantes germent là-bas dans le jardin, et montrent leurs premières feuilles. Sur le bureau, un champignon né de la nuit, quelques grains d'orge gonflés de glucose et laissant déjà échapper de leur enveloppe un filet prêt à verdir; de petites citrouilles sortant de leurs langes avec *gemmule*, *tigelle* et *radicelle;* un paquet de primevères, de renoncules, de violettes, etc., rapporté sans doute hier de la promenade. A côté, des spécimens grossis, extraits de la collection que possède l'école normale : des géants à côté des nains, la nature déformée à côté de la nature vraie, l'image en face de la réalité.

Les unes et les autres sous les yeux, on récapitule ce qu'on a dit précédemment, paraît-il, sur les verticilles des fleurs, et l'on fait reconnaître toutes choses; on les fait relire, dirions-nous volontiers : le calice et ses sépales, la corolle et ses pétales, les étamines avec leurs filets et leurs anthères, le pistil avec son ovaire, son style et son stigmate, sont retrouvés et nommés couramment; celles de ces jeunes filles qui seront un

jour fleuristes ne seront point exposées à commettre de trop grosses hérésies quand elles auront à imiter la nature et à copier ses œuvres les plus délicates. Après cette révision, on en vient aux *familles végétales*. Moi qui ai feuilleté tout à l'heure les cahiers de botanique à l'école normale, je tremble de voir arriver là les effrayantes nomenclatures dont ils fourmillent. Point, Dieu merci. La jeune élève-maîtresse se contente de faire remarquer que les végétaux présentent des différences et des ressemblances qui permettent de les partager en groupes plus ou moins nombreux. La langue l'a fait depuis longtemps : ainsi tout le monde sait que, parmi les plantes, il y a des *arbres*, des *arbustes*, des *herbes*. La science a entrepris de le faire à son tour. Mais sur quoi se baser ?... Eh bien, après avoir passablement tâtonné, les botanistes ont pris pour point de départ les premiers signes de vie que donne la plante : elle a, à sa naissance, deux cotylédons comme cette citrouille ; elle n'en a qu'un comme ces grains d'orge ; elle en manque absolument comme ce champignon et ces lichens, et voilà les plantes rangées en trois grandes classes dont vous avez déjà entendu parler?... — Les dicotylédonées, les monocotylédonées, les acotylédonées. — Pour ne pas rester dans une division aussi vaste, les botanistes ont passé de la graine et de la germination à la fleur. Là, ils ont trouvé de nouvelles différences et de nouvelles ressemblances qui les ont amenés à créer en quelque sorte ces *familles végétales* dont j'ai à vous parler aujourd'hui. Ah ! combien ils en ont trouvé ! Tenez, toute cette longue liste que vous voyez occuper deux pages de mon cahier de botanique. Il y a : les *renonculacées*, les *papavéracées*, les *crucifères*, les *caryophyllées*, les *malvacées*, les *légumineuses*, les *rosacées*, les *primulacées*, les *cucurbitacées*, les *ombellifères*, les *composées*, les *borraginées*, les *solanées*, les *scrofulariées*, les *labiées*, les *euphorbiacées*, les *urticées*, les *amentacées*, les *conifères*, les *liliacées*, les *iridées*, les *narcissées*, les *orchidées*, les *asparaginées*, les *palmiers*, les *graminées*, etc., etc. Ne vous effrayez pas de tous ces noms ; nous n'en retiendrons que quelques-uns, ceux par exemple dont le sens vous est connu à l'avance. Ainsi, les mots renonculacées, crucifères, légumineuses, rosacées, liliacées, graminées et quelques

autres ne vous étonnent pas trop. Eh bien, ce sont ceux-là seulement que vous nous entendrez quelquefois prononcer dans nos promenades, au fur et à mesure que le printemps ou notre jardin nous fourniront des types des familles ainsi baptisées. Voilà déjà des renonculacées dans ces renoncules, des graminées dans ces grains d'orge, des légumineuses dans ces haricots, des... oh! l'horrible mot! pardonnez-le moi... des cucurbitacées dans ces citrouilles. Les églantiers de notre haie, nos poiriers, nos pommiers nous fourniront des rosacées; nos choux quand ils seront en fleurs, des crucifères; nos lis, des liliacées, nos iris et nos glaïeuls, des iridées; notre carré de cerfeuil, des ombellifères; notre épicéa est un conifère... Vous voyez que tout cela n'est pas si féroce que c'en a l'air. Encore permettrai-je, pour ma part, bien des oublis. Maintenant que vous voilà rassurées, étudions aujourd'hui au moins les caractères particuliers d'une ou deux familles, et ce sera assez... »

C'était assez, en effet, pour ces jeunes filles, pour ces enfants d'école primaire, qui ne peuvent prétendre qu'à de simples notions en botanique comme en bien d'autres choses. Du reste, ces notions serviront de premier fonds à celles qui auraient un jour le désir et le loisir de pousser plus loin leurs études sur les sciences physiques et naturelles.

La leçon fut sobre, pourtant sans sécheresse. Cette élève-maîtresse était restée dans la mesure : d'instinct, elle avait deviné que « enseigner, c'est choisir ».

E. B.

LES SCIENCES EXPÉRIMENTALES

DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Les éléments des sciences physiques et naturelles et leurs principales applications à l'agriculture font partie, depuis bientôt quatre ans, des programmes primaires obligatoires; cependant les écoles où les notions scientifiques sont données d'une façon satisfaisante forment encore l'exception.

Il serait injuste de ne pas reconnaître que la tâche nouvelle imposée par la loi présente de réelles difficultés, et que le zèle des instituteurs ne peut leur tenir lieu des connaissances spéciales indispensables pour pratiquer l'enseignement nouveau. Pour celui-ci, la leçon orale du maître, avec le concours du livre, ne suffit plus : les sciences physiques et naturelles sont constituées par un ensemble de faits, et pour en exposer avec fruit les premiers rudiments il est nécessaire de recourir à la méthode d'expérimentation et d'observation.

Or les maîtres actuels de nos écoles primaires n'ont reçu aucune préparation dans ce sens. Il ne serait donc pas raisonnable d'exiger d'eux autre chose que de la bonne volonté; toutefois, il est possible de leur venir en aide.

Quant aux futurs instituteurs, leur éducation pédagogique demeurerait incomplète, si on négligeait de leur fournir les moyens d'appliquer les innovations des règlements. Et pour assurer l'exécution de la loi, en ce qui concerne l'enseignement scientifique, il faut commencer par les écoles normales.

Nous voudrions donner aux professeurs des écoles normales, dans l'unique but de leur être utile, quelques indications pratiques que nous a suggérées une expérience déjà longue. En général, on s'exagère les difficultés, on ne sait pas tirer parti des nombreuses ressources qu'offrent aujourd'hui les établissements normaux, on se renferme trop dans l'enseignement verbal ou dans celui par le livre, on semble dédaigner de mettre la main à la pâte; en un mot, un grand nombre de professeurs, et par suite d'élèves-maîtres, ne sont pas

assez « *débrouillards* », comme dirait un critique moderne bien connu.

L'enseignement scientifique pratique et expérimental est non seulement possible, mais d'application facile à l'école normale et aussi à l'école primaire; nous l'avons démontré ici même (1), et la méthode créée par Balard a fait aujourd'hui ses preuves. Mais en général on ne saisit pas l'esprit des programmes, on n'en interprète pas la lettre dans son sens vrai.

Étant donné la fin qu'on se propose : l'enseignement à l'école primaire, la méthode scientifique applicable à l'école normale doit être d'abord et avant tout expérimentale; ce caractère exige une organisation matérielle spéciale, des dispositions de détail dont l'importance n'apparaît pas à première vue, mais qui sont indispensables.

C'est ce côté matériel de la question qui va nous occuper : d'abord, en ce qui concerne les cours proprements dits à l'école normale; nous parlerons ensuite des manipulations; enfin, nous examinerons en quoi doit consister l'enseignement scientifique à l'école primaire, et par quels moyens on en pourrait assurer, dans une sage mesure, l'indispensable développement.

I

L'« Instruction spéciale » jointe à l'arrêté du 3 août 1881 a particulièrement insisté (§§ 9 et 10) sur la nécessité de multiplier les expériences pendant les leçons de sciences physiques : « Toutes les démonstrations doivent être appuyées d'expériences simples... le professeur doit toujours partir du concret pour arriver à l'abstrait,.. etc. »; en deux mots, la méthode d'enseignement doit être *expérimentale* et *analytique*, et non *théorique* et *synthétique*.

Par les soins de l'administration centrale, le matériel scientifique a été complété dans les écoles normales; tel qu'il existe actuellement, il suffit pour l'enseignement que déterminent les programmes. Reste à savoir quel usage on en fait. Sait-on tirer parti des nombreuses ressources qu'il peut offrir à un professeur quelque peu habile? Nous n'oserions pas l'affirmer.

---

(1) *Revue pédagogique*, février et mai 1883.

Le rapport de 1880 de la Commission des sciences signalait comme lacune principale, dans l'éducation pédagogique des maîtres, le manque d'habitude des expériences. Cette lacune n'est pas encore comblée; on n'improvise pas des manipulateurs habiles; n'acquiert pas qui veut, et rapidement, cette sorte de talent qui consiste à multiplier les moyens de démonstration sans recourir à un outillage compliqué, à faire beaucoup avec peu. Et puis, la préparation matérielle des objets de démonstration exige une certaine dépense de temps, qu'on économise trop souvent en recourant au tableau noir, c'est-à-dire en décrivant ce que l'on aurait dû voir si l'expérience avait été exécutée.

Lorsque les collections scientifiques renferment un appareil tout agencé, lorsque, pour expérimenter, il suffit de tourner une manivelle ou un robinet, l'expérience n'est pas négligée. Mais le nombre de ces sortes d'expériences est restreint.

Outre les appareils proprement dits, le catalogue officiel renferme sous le titre « Matériel de laboratoire » une collection suffisante d'ustensiles de verrerie, d'objets de quincaillerie et de produits chimiques peu coûteux. Cette collection est destinée à l'exécution des expériences les plus nombreuses; c'est elle qui rendra le plus de services aux expérimentateurs doués de quelque habileté manuelle. A chaque leçon, on y aura forcément recours; par suite, les objets qui constituent cette collection sont fatalement destinés à être détruits, usés, dans un assez bref délai. Dans le cours d'une année, les flacons de produits se vident, la verrerie se casse, les outils s'oxydent ou s'ébrèchent, et, si l'on ne prend pas minutieusement le soin de remplacer les manquants au fur et à mesure de leur disparition, la plupart des expériences simples qui sont si instamment recommandées ne peuvent plus se préparer; quatre ou cinq objets sont nécessaires à l'expérimentation, on n'en possède plus que trois ou quatre; à défaut de celui qui est disparu ou hors d'usage, la démonstration expérimentale devient matériellement impossible.

Ainsi, faute d'une lime, d'une fiole, d'un bouchon, d'une feuille de papier à filtrer ou d'un produit d'une valeur de

quelques centimes, une partie essentielle de la leçon scientifique est négligée. Le professeur se trouve à peu près dans la situation du singe de la fable: il ne lui manque qu'une allumette, et sa lanterne demeure obscure.

Chaque professeur se rendra compte de l'importance que peut prendre un simple point de détail, dans la matière qui nous occupe. Il y a là une question d'ordre matériel qui est capitale, et sur laquelle il nous paraît utile d'insister.

Les instruments proprement dits et les différents spécimens des collections sont généralement rangés avec soin, avec coquetterie même, dans des vitrines spéciales. Pourquoi laisse-t-on ordinairement pêle-mêle les cinquante ou cent objets qui constituent l'outillage dit de laboratoire? Pourquoi n'établit-on pas quelques rudimentaires rayonnages destinés à recevoir, dans un ordre toujours le même, celui du catalogue, par exemple, ces objets si utiles? Si chacun d'eux avait une place déterminée et étiquetée, sa disparition ne passerait pas inaperçue et on le remplacerait tout de suite; un petit stock des pièces les plus fragiles serait établi à cet effet, comme nous l'indiquons plus loin.

De cette façon, le matériel, toujours en ordre, toujours au complet, offrirait au professeur, en tout temps, toutes les ressources nécessaires à la partie expérimentale de ses leçons.

Les moyens financiers, pour l'entretien de l'outillage scientifique, ne font pas défaut dans les écoles normales; souvent ils sont plus que suffisants; la preuve en est que nombre d'établissements trouvent les fonds nécessaires pour acquérir des appareils relativement coûteux, utiles assurément, mais non indispensables. L'argent réservé pour ces achats serait ordinairement mieux employé à l'entretien du matériel dont nous venons de parler; celui-ci ferait, il est vrai, moins bel effet sur le rayonnage modeste qui lui donne place, qu'un appareil neuf et brillant dans une vitrine; mais les élèves seraient rendus témoins d'expériences plus nombreuses, plus à leur portée et par conséquent beaucoup plus profitables.

En résumé, tel qu'il a été complété, l'outillage scientifique des écoles normales suffit aux expériences des cours, à la condition d'être entretenu en bon état; ce qui peut manquer au

professeur, pour un bon enseignement expérimental, c'est moins le matériel que l'habileté manuelle.

Les examens du professorat comprendront désormais (arrêté du 28 juillet 1885), dans les épreuves orales pour la section des sciences « une manipulation de physique ou de chimie, et une démonstration pratique d'histoire naturelle »; il y a donc lieu d'espérer que la lacune signalée dans l'éducation pédagogique des maîtres disparaîtra bientôt.

Des progrès sensibles dans ce sens se manifestent depuis quelques années; toutefois il est permis de désirer que la marche en avant de notre enseignement populaire, dans la voie scientifique et pratique, soit moins lente. Il faudrait d'abord que l'esprit scientifique et pratique se répandît un peu plus dans l'enseignement général de l'école normale.

II

Suivant le règlement d'organisation pédagogique du 27 juillet 1882, l'enseignement des *notions* de sciences physiques et naturelles à l'école primaire doit revêtir le caractère expérimental. Les élèves-maîtres seront donc exercés aux expériences simples, à celles qu'on peut réaliser à l'aide des plus modestes ressources, car le matériel scientifique de l'école primaire sera toujours fort réduit. A l'éducation intellectuelle, qui est le but principal des cours de l'école normale, il faudra donc joindre l'éducation professionnelle. Les manipulations concourent à cette double éducation scientifique: 1° elles viennent compléter très efficacement les leçons du professeur, car, on l'a dit souvent, on n'apprend les sciences expérimentales, la chimie en particulier, qu'en manipulant; 2° elles mettent les futurs instituteurs à même d'introduire les démonstrations expérimentales dans les nombreuses leçons de choses qui en sont susceptibles.

Ces manipulations sont obligatoires depuis la rentrée de 1881. Dans combien d'écoles normales sont-elles organisées? On ne serait probablement pas éloigné de la vérité en disant que, dans la moitié, ces travaux pratiques scientifiques sont inconnus des élèves. Dans les autres écoles, l'organisation

laisse souvent beaucoup à désirer : ici, deux ou trois élèves seulement peuvent, une fois par semaine, ce qui fait pour chacun cinq ou six fois dans l'année, prendre part aux exercices pratiques; là, le programme des expériences proposées ne répond pas suffisamment à l'esprit de l'enseignement primaire, et il ne reste aucune trace, même écrite, des travaux exécutés; enfin, dans quelques rares écoles seulement, les manipulations sont bien comprises et donnent déjà d'excellents résultats.

Pourquoi cette grosse lacune dans l'application des règlements?

Nous sommes convaincu qu'on peut trouver, dans toutes les écoles normales, un emplacement où l'installation des manipulations peut se faire sans préjudice aucun pour les autres services. Quant aux dépenses nécessaires à cette installation et à l'entretien du matériel, elles seront en rapport avec les ressources financières de la maison, et on trouvera les moyens d'y pourvoir si l'on veut réellement organiser les travaux pratiques scientifiques.

Point n'est besoin, en effet, d'une installation coûteuse pour ces travaux. Telle école, grâce aux largesses départementales, a pu organiser un laboratoire semblable à celui du Musée pédagogique (1) où le professeur donne avec facilité, à trente-deux élèves à la fois, l'enseignement collectif des manipulations. Il serait désirable qu'on en pût faire autant dans toutes les écoles normales. Mais ce n'est pas indispensable; car telle autre école que nous pourrions citer, et qui obtient de très remarquables résultats, ne possède qu'une installation presque rudimentaire, en tous cas beaucoup plus modeste que la précédente: trois tables mobiles, qu'on dispose en fer à cheval dans la salle de cours, quelques instants avant la séance de travaux, fournissent une place suffisante à seize élèves; le professeur, sans se déplacer, peut voir tous les expérimentateurs, et il fait exécuter, avec un réel succès, des expériences de chimie, de physique, ou quelques dissections fort intéressantes, ainsi qu'en témoignent les procès-verbaux très suc-

(1) V. sa description dans la *Revue pédagogique* du 15 février 1883, p. 146.

cincts, mais suffisants, que rédigent les élèves au cours même des opérations. Le matériel employé pour ces manipulations est aussi simple que l'installation; son entretien annuel, produits chimiques compris, n'exige certainement pas une dépense de dix francs pour chaque groupe de deux élèves; il présente ce sérieux avantage que l'élève-maître devenu instituteur se le procurera partout facilement.

La preuve est donc faite que les manipulations peuvent être installées, ainsi que les règlements l'exigent, dans toutes les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Des instructions sur les manipulations chimiques, ainsi que sur l'entretien du matériel en général et des collections, ont été tirées en placards, et envoyées par l'administration centrale dans toutes les écoles normales pour y être affichées; d'autre part, nous avons indiqué (1) en quoi doit consister une séance de manipulations pour être fructueuse; nous n'avons donc pas lieu d'insister sur ces divers côtés de la question.

Mais nous croyons être utile aux professeurs en leur désignant les expériences qu'il est indispensable de faire exécuter à de futurs instituteurs, et le petit stock de matériel nécessaire à leur réalisation.

Le catalogue officiel ne renferme pas cette série d'objets destinés à être fréquemment renouvelés, et par conséquent ne devant figurer qu'au livre de magasin et non à l'inventaire; on s'est contenté d'indiquer un type assez complet des objets constituant le « matériel de laboratoire » à l'usage du professeur. Mais il est sous-entendu que ce type, réduit proportionnellement aux exigences des travaux pratiques et aux ressources financières, sera multiplié suivant le nombre des expérimentateurs. La réduction du matériel type a certainement une limite; il faudra, outre les produits chimiques à distribuer, une provision de la verrerie la plus fragile, et des ustensiles les plus indispensables.

Pour bien fixer les idées à cet égard, nous allons donner des chiffres sur la quantité et le prix approximatif de cette provision.

---

(1) *Revue pédagogique*, février 1883, p. 144.

Prenons, comme base, l'effectif des divisions les moins nombreuses des écoles normales, soit 12 élèves. On les répartit en groupes de deux, ce qui fait 6 groupes à pourvoir chacun d'un même outillage. Le matériel suivant suffit amplement pour les travaux d'une année:

10 kilogr. de tubes de verre assortis. . . . . . Fr .	15
100 ballons, matras et cornues assortis	30
100 flacons et cols droits assortis	30
100 tubes à essais assortis	12
50 verres à expériences assortis.	15
25 entonnoirs assortis	8
12 limes, et bouchons assortis	20
12 lampes-chalumeau (6 à gaz, 6 à alcool)	30
12 trépieds, triangles et accessoires.	10
Objets divers : caoutchouc, papier à filtrer, fils conducteurs, marmites, terrines, assiettes.	30
Soit environ. . . . . . Fr.	200

A la fin de l'année, il y aura peu de dépenses à faire pour remettre cette provision au complet, surtout si les élèves ont été rendus responsables du matériel à eux confiés. C'est ainsi qu'on arrive, dans l'organisation que nous avons donnée ci-dessus comme exemple, à ne pas dépenser annuellement cinq francs par élève, pour les manipulations.

Voici maintenant un programme des expériences qu'il est nécessaire de faire exécuter à tous les élèves-maîtres. Le temps que cette exécution demande est d'environ quarante heures, préparation préalable non comprise, qu'on peut répartir également dans les deux années. Les travaux au dehors étant réservés pour l'été, il suffira de consacrer une heure et demie par semaine, pendant les six premiers mois de l'année scolaire, pour pouvoir réaliser les expériences suivantes :

Chimie (20 séances).

Exercices préliminaires : Courber un tube et l'effiler au moyen d'une lampe à alcool; percer et ajuster un bouchon; faire un filtre. — Préparer les gaz suivants, et faire les expériences qui mettent en évidence leurs principales propriétés : oxygène, hydrogène, azote, acide carbonique, acide sulfureux, acide chlorhydrique, chlore et ammoniaque; cristallisation des résidus de ces préparations. — Oxydation de quelques métaux (fer, zinc, plomb, cuivre); réduction des oxydes obtenus. — Sulfuration du fer, préparation de l'acide sulfhydrique, et précipitation de quelques sels métalliques en solu-

tion. (A défaut de laboratoire pourvu de hottes à bon tirage, ces expériences, ainsi que la préparation du chlore, se feront à l'air libre.) — Extraction de la potasse des cendres; caustification de la soude du commerce et réactions sur des solutions de sels métalliques usuels. — Préparation du salpêtre et de l'acide nitrique; propriétés principales. -- Séparation des éléments minéraux d'une terre arable (procédé Mazure), et de l'humus d'un terreau. — Mettre en évidence la présence du carbone, de l'hydrogène et de l'oxygène dans la fécule, l'amidon ou le sucre; celle de l'azote dans le gluten. — Préparation du gaz d'éclairage. — Séparation des principes immédiats renfermés dans la farine et dans la pomme de terre. — Préparation et propriétés principales de la cellulose. — Préparation du malt, transformation des matières féculentes en matières sucrées. — Fermentation des liquides sucrés et distillation; acétification de l'alcool. — Préparation du savon ordinaire, séparation de l'acide et de la base.

Physique (10 séances).

Expériences simples sur les sujets suivants: Pressions des liquides, vases communiquants, corps flottants. — Pression atmosphérique, force élastique des gaz; écoulement des liquides. — Dilatation, conductibilité, changements d'état. — Electrisation par frottement, par influence; condensateurs et pointes. — Courant électrique, aimants, électro-aimants, télégraphe.

Maniement des appareils suivants : balance, aréomètres; lanterne de projection, microscope et instruments de météorologie.

Histoire naturelle (10 séances).

Dissections ayant pour objet de mettre à nu l'un des systèmes : digestif, circulatoire ou nerveux, d'un mammifère, d'un oiseau, d'une grenouille, d'un poisson, d'un mollusque, d'un insecte. — Expériences sur l'osmose, la dialyse, et sur les conditions nécessaires au développement de quelques végétaux cultivés. — Dissection de quelques fleurs, diagrammes (le maniement du miscroscope, en physique, portera sur des observations de physiologie végétale).

Les travaux pratiques de la belle saison consisteront en quelques excursions botaniques (préparation d'un herbier) et géologiques (collection des principaux fossiles et des roches les plus importantes de la région), en visites d'exploitations industrielles et agricoles; et enfin, quand le champ d'expériences sera créé, en essais divers sous la direction du professeur d'agriculture.

L'enseignement de l'agriculture à l'école normale est une application des sciences expérimentales. Dans l'instruction du 3 août 1881, il est dit, en effet (§ 12) : « Il suffira d'un ensei-

gnement sobre et clair, appuyé sur la visite des fermes les mieux tenues du voisinage, sur quelques travaux de laboratoire, et sur de *fréquentes applications* soit dans le jardin, soit dans le champ d'expériences de l'école ».

Ce champ d'expériences n'existe pas; le terrain acquis dans ce but par quelques rares écoles normales est aujourd'hui loué, on en tire ainsi un petit revenu.

Le rapport de la commission d'enquête de 1880 constatait avec regret que les leçons d'agriculture étaient sans profit, dans la plupart des écoles normales, parce qu'elles n'étaient pas appuyées d'exercices pratiques ayant un caractère scientifique; on trouvait même des directeurs qui semblaient croire que les travaux du jardin étaient introduits dans le cours des études par mesure hygiénique, ou dans le but d'améliorer les finances de la maison. Les choses n'ont pas beaucoup changé depuis cinq ans.

On ne croit pas à l'utilité de cette annexe toute naturelle du laboratoire, le champ d'expériences. Cela vient de ce que les essais qui ont été tentés n'ont donné, presque partout, que de bien médiocres résultats. Est-ce une raison pour proscrire toute tentative dans ce sens? Assurément non; l'insuccès tient uniquement aux défauts de la méthode suivie. Ce n'est pas aujourd'hui, où la pratique éclairée par la science double et triple les rendements en agriculture, qu'il faut douter de l'existence de bons procédés. Cependant il ne faut pas oublier que l'école normale n'est pas un institut agronomique; l'enseignement théorique et pratique donné aux futurs instituteurs doit avoir surtout pour but de montrer l'utilité de la science en agriculture, et sa nécessité absolue pour le progrès agricole.

Voici, dans ses grandes lignes, une méthode rationnelle d'enseignement de l'agriculture considéré dans sa partie expérimentale, à l'école normale. On peut trouver partout un terrain et un laboureur qui en fera les plus gros travaux; la récolte doit couvrir largement les frais. Sous la direction du professeur d'agriculture, les élèves partagent le champ d'expériences en parcelles rigoureusement mesurées: ils font des essais de culture en variant les semences et les engrais. Le

temps dépensé pour la culture, les quantités de semences et d'engrais employées, de récoltes obtenues, en général l'ensemble des éléments d'une sérieuse comptabilité agricole, les accidents météorologiques, etc., tout devra être soigneusement noté.

On comprendra qu'à l'aide de ces documents recueillis par les élèves, au cours de la belle saison, il sera facile au professeur de faire, pendant les mois d'hiver, un véritable cours pratique. Le temps accordé par les programmes est suffisant pour un enseignement bien compris et sagement limité.

Il semble presque inutile de faire ressortir le profit que les élèves-maîtres tireraient de pareilles leçons. Placés plus tard à la tête d'une école rurale, ils n'oseraient plus, sous le titre de leçons d'agriculture, se borner à faire apprendre aux enfants des définitions plus ou moins arides sur les instruments agricoles, les produits culturaux, les animaux de ferme, les terrains, les engrais, la comptabilité agricole, etc.; ils sauraient que les *cahiers d'agriculture* que l'on trouve dans les expositions et les concours ne représentent, pour la plupart, que de la calligraphie d'un médiocre intérêt. Ils seraient convaincus en particulier de cette vérité, que l'enseignement agricole, à l'école primaire, doit être simplement une étude de terminologie basée sur les éléments des sciences expérimentales, qu'il doit nécessairement commencer par des notions de sciences physiques et naturelles « envisagées dans leurs rapports avec l'agriculture et l'horticulture », et qu'il ne peut guère aller au delà.

Nous résumerons notre pensée sur les manipulations ou, d'une façon plus générale, sur les travaux pratiques relatifs aux sciences physiques et naturelles et leurs applications à l'agriculture, en disant que ces exercices peuvent trouver place dans l'enseignement des écoles normales sans porter préjudice aux autres matières du programme. Le temps accordé par les règlements suffit, et l'on peut trouver partout les quelques ressources financières indispensables. L'expérience a déjà prouvé que l'enseignement pratique, dirigé comme il vient d'être dit, n'est pas une surcharge; il vient en aide à l'enseignement scientifique général, et il a une influence salu-

taire sur l'ensemble de l'éducation ; il offre le meilleur et peut-être l'unique moyen de faire pénétrer l'esprit scientifique et pratique dans notre enseignement primaire. Il est, en tous cas, indispensable à la préparation de tout instituteur qui veut, dans une juste mesure, diriger l'éducation de ses élèves vers « la préparation à la vie qui les attend à leur sortie de l'école ».

III

En inscrivant dans les programmes de 1882 « les sciences physiques et naturelles et leurs applications à l'agriculture et à l'industrie », le législateur n'a pas eu pour but d'établir un cours scientifique à l'école primaire.

Les leçons de sciences que donne l'instituteur doivent consister principalement en lectures appropriées et en explications et causeries à propos de ces lectures. Si ces explications sont purement verbales, elles demeureront, en général, hors de portée de l'intelligence des élèves, et la leçon sera à peu près perdue ; pour qu'elle porte ses fruits, il faut que l'enfant soit rendu, aussi souvent que possible, témoin des principaux phénomènes qu'on doit lui expliquer, il faut qu'on définisse, à l'aide de termes mis à sa portée par des expériences simples, les mots techniques qui se rencontrent dans les lectures. C'est-à-dire que l'enseignement expérimental doit être introduit, dans une certaine mesure, à l'école primaire ; voici comment :

Le maître consacrera, chaque semaine, à l'heure de la leçon de choses, une ou deux petites séances à l'exécution de quelques expériences simples ; il tiendra compte, pour le choix de ces expériences, du sujet de la lecture scientifique qui doit avoir lieu prochainement. Les explications qu'il aura alors à donner ne présenteront aucune difficulté sérieuse, puisqu'elles s'appuieront sur des faits connus.

Nous ne comprenons pas qu'il soit possible, sans recourir aux procédés de l'enseignement par l'aspect, par l'expérience, d'expliquer clairement la plupart des termes scientifiques introduits, depuis près d'un demi-siècle, dans le langage courant. Les définitions analogues à celles des dictionnaires sont

ici insuffisantes, elles ne mettent aucune justesse dans l'esprit; s'en contenter, c'est paralyser le développement des facultés d'observation.

La leçon de choses expérimentale vient merveilleusement en aide à ce développement. Les enfants sont naturellement portés à examiner un phénomène qu'on reproduit sous leurs yeux, le maître n'aura aucune peine pour maintenir leur attention; et, s'il sait bien guider son jeune auditoire dans ses observations, il provoquera une foule de réflexions. Il ne lui sera pas difficile de faire exprimer, de vive voix, ces observations et ces réflexions; et s'il en demande ensuite un petit résumé écrit, il aura fait, du même coup, une fructueuse leçon de science élémentaire et l'un des meilleurs exercices de langue maternelle.

Est-ce à dire qu'il faut matérialiser, pour ainsi dire, toutes les démonstrations? Non, car on s'exposerait « à supprimer l'effort » chez l'élève. Mais en se bornant, dans les sciences physiques, à la réalisation des expériences les plus simples, relatives à des phénomènes fondamentaux, on pourra, par le raisonnement, trouver l'explication de phénomènes analogues qui n'auront pas été reproduits: ce sera le cas d'appliquer la méthode intuitive.

Ce que demandent les programmes scientifiques primaires, conformément à ce qu'ont voulu les pouvoirs publics, c'est de fournir aux élèves les instruments indispensables de tout progrès: la connaissance des termes et l'habitude de la réflexion. La leçon de choses expérimentale fournira un excellent moyen d'atteindre sûrement à ce but.

On arriverait ainsi, et nous ne voyons pas que ce soit possible autrement, à faire que les mots techniques représentent quelque chose de précis pour les enfants; de là à leur inspirer ensuite le goût des lectures scientifiques sur les sujets qui intéressent leur profession future, il n'y a qu'un pas.

Pourquoi les jeunes gens dont les études se sont bornées à celles de l'école primaire ont-ils généralement si peu le goût des lectures scientifiques, même de celles que des vulgarisateurs de talent s'efforcent de mettre à leur portée? Parce que les mots techniques les arrêtent court.

C'est surtout à l'école rurale que l'enseignement scientifique, tel que nous venons de le définir, rendrait d'immenses services. A la campagne, l'enfant sorti de l'école n'a plus, sauf quelques rares conférences, que le livre comme moyen d'instruction. On demande de toutes parts, actuellement, le développement de l'enseignement agricole; c'est, de l'avis de tous, l'un des principaux moyens de relever notre première industrie nationale; on propose de créer des bibliothèques, d'organiser des conférences, pour un peu on demanderait que chaque instituteur fût institué professeur d'agriculture. Les meilleures conférences, les encyclopédies agricoles les mieux rédigées et les plus complètes, ne serviront de rien à ceux qui, au préalable, ne posséderont pas une somme de connaissances restreintes, mais précises et solides, sur les premiers éléments des sciences physiques et naturelles.

L'instruction agricole primaire nous paraît devoir être comprise comme l'instruction scientifique primaire, dont elle n'est, de par les programmes, qu'une application. Notre incompétence en agriculture ne nous permettant pas d'indiquer les limites de cet enseignement, nous emprunterons à un article (1) d'un des plus illustres représentants de la science agronomique les passages suivants, qui précisent le rôle des instituteurs en matière d'enseignement agricole:

« Si l'instituteur réussit à initier le plus grand nombre des enfants de nos campagnes aux connaissances élémentaires indispensables pour lire plus tard avec profit un livre de sciences appliquées à l'agriculture, s'il lui inspire le goût de la vie des champs et le désir de ne point l'abandonner pour devenir fonctionnaire d'un ordre quelconque, employé de chemin de fer ou de commerce, il aura rendu un service immense à l'agriculture. Mais, pour Dieu ! gardons-nous de faire des quarts et des moitiés de savants qui se hâteront de déserter l'humble foyer paternel pour aller peupler les usines ou les bureaux de la ville voisine.

» Inspirer à l'enfant le goût de la vie rurale, en lui donnant

(1) V. dans *le Temps* du 19 mai 1885 l'article de M. Grandeau : « L'enseignement agricole à l'école primaire rurale. »



celui des choses agricoles, tel est l'objectif que je voudrais voir poursuivre par les hommes dévoués et instruits aux mains desquels l'État remet la direction de nos écoles primaires. L'organisation actuelle suffit à atteindre ce but; les écoles spéciales ont la mission de préparer à notre agriculture les praticiens éclairés dont elle a tant besoin: elles y arriveront si l'école du village dirige vers elles des élèves désireux de se consacrer à la vie des champs; il importe donc bien plus de développer chez l'enfant la vocation agricole que de lui donner *ex professo*, à l'âge de onze à treize ans, un enseignement scientifique au-dessus de la portée de son esprit et dont il ne lui restera que peu de chose. Qu'on s'en tienne aux *notions* en rendant l'enfant, aussi souvent que possible, témoin des phénomènes dont on lui parle, en définissant à l'aide de termes à sa portée le sens des mots techniques qu'il retrouvera dans ses lectures, et l'on préparera, pour la profession agricole, des générations aptes à s'instruire parce qu'elles en sentiront le besoin....

» Je souhaite que l'enseignement de l'école primaire, entendu comme j'ai essayé de le définir, ait pour résultat de permettre aux enfants de subir avec succès les examens d'entrée aux écoles pratiques, comme cela a lieu déjà dans quelques départements, et qu'il donne à ceux qui restent au village, à leur sortie de l'école, l'intelligence des choses agricoles, en les convainquant de la nécessité d'une instruction plus complète pour faire de la culture avec profit.

» Cette conviction acquise, l'enfant prendrait goût à la lecture des livres élémentaires d'agriculture; si, de plus, on arrivait à lui indiquer à quelles portes il peut frapper avec confiance pour être renseigné sur la composition de ses terres, sur les engrais qui leur conviennent, sur les aliments à donner à son bétail, sur les meilleures semences à employer, etc., on aurait plus fait, pour le progrès agricole de sa commune, qu'en surchargeant le programme, déjà si rempli, d'un enseignement forcément très incomplet et qui ne saurait, en tout état de cause, être profitable à l'âge de douze ans. La tâche ainsi limitée est encore assez difficile, le but assez élevé pour tenter l'instituteur et récompenser ses efforts. »



Ainsi, l'enseignement proprement dit de l'agriculture ne peut trouver place à l'école primaire ; il faut se borner à une sorte d'introduction scientifique à l'instruction professionnelle agricole. Les premières notions de sciences physiques et naturelles considérées dans leurs rapports avec l'agriculture sont donc de première importance pour l'enseignement populaire des campagnes ; et il serait désirable que l'on pût mettre à la disposition des instituteurs les moyens de s'exercer à la pratique de l'enseignement scientifique tel que nous l'avons défini.

Si les écoles normales étaient toutes organisées pour les travaux pratiques scientifiques, non seulement les instituteurs nouveaux sortiraient convenablement préparés pour cet enseignement, mais aussi quelques maîtres déjà en fonctions pourraient, en quelques séances passées à l'école normale, acquérir les notions pratiques et manuelles qui leur font absolument défaut. Si un ou deux instituteurs par canton pouvaient être admis seulement pendant une semaine à l'école normale et y recevoir, du professeur de sciences, quelques répétitions de manipulations, ils pourraient ensuite se perfectionner seuls assez rapidement et, dans les conférences cantonales, faire profiter leurs collègues du nouveau savoir pratique qu'ils auraient acquis.

Et pourquoi ne ferait-on pas, pendant les vacances, pour les sciences physiques et naturelles, ce que l'on avait tenté il y a trois ans pour la gymnastique ?

En moins de deux ans, tous les instituteurs de bonne volonté seraient mis à même de donner un enseignement scientifique approprié soit à l'école primaire, soit au cours d'adultes.

On achèverait ensuite de consacrer l'innovation en mettant les sanctions de l'enseignement primaire, c'est-à-dire les épreuves du certificat d'études, en harmonie avec les exigences de la loi et l'esprit des règlements. On vient de prendre une mesure de ce genre pour le brevet élémentaire ; le tour du certificat d'études viendra. Mais, actuellement, que peut-on demander en fait de notions scientifiques aux élèves sortant des écoles primaires ? Pas autre chose que ce qu'ils ont



appris, c'est-à-dire des définitions inintelligibles pour eux, tirées d'un manuel scientifique ou d'un catéchisme agricole.

Nous répétons en terminant ce que nous avons dit au début de cette étude: pour assurer l'exécution de la loi en ce qui concerne l'enseignement scientifique, c'est par les écoles normales qu'il faut commencer. C'est donc au personnel administratif et enseignant de ces établissements à prendre les mesures nécessaires pour appliquer les règlements et les instructions de l'administration supérieure. C'est de l'école normale que doit partir l'impulsion à donner à notre enseignement scientifique populaire.

R. LEBLANC.

LE COURS NORMAL DES ÉCOLES MATERNELLES

Le Cours normal pour la préparation de directrices d'écoles maternelles fondé à Paris par la *Société des écoles enfantines* (1), avec une subvention de l'Etat et une autre du conseil municipal, achève avec succès sa troisième année d'existence.

Sur 20 élèves présentées au certificat d'aptitude des écoles maternelles, 20 ont été déclarées admissibles et 19 définitivement admises.

Sur 5 aspirantes au brevet élémentaire, 5 ont été reçues.

Sur 11 qui se présentaient au brevet supérieur, 11 ont été déclarées admissibles aux épreuves écrites, 6 aux épreuves orales.

Ces succès font honneur à Mme Delabrousse et à ses zélées collaboratrices.

---

(1) Ce cours reçoit des élèves externes; la durée normale des études est de trois années. L'établissement, d'abord installé rue Bara, est depuis deux ans transféré au boulevard Montparnasse, 131. — Directrice, Mme Delabrousse; sous-directrice, Mlle Brès.



DEVOIRS D'ELÈVES CORRIGÉS

[Nous publions ci-dessous, sans y changer un mot, trois pièces qu'on veut bien nous communiquer. Ce sont des compositions d'élèves de l'école normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, avec les corrections et annotations du professeur. Les maîtres de nos écoles normales liront ces corrections avec intérêt.]

Commenter et apprécier le précepte antique : « Respecte-toi toi-même ».

Cet homme ne se respecte pas, dit-on d'un homme négligé dans sa mise, dont le ton est rude, les paroles malveillantes, d'un homme emporté, qui s'abandonne à ses passions, qui est le reflet des opinions d'autrui, qui manque à sa parole, etc. (1). Ce n'est pas un homme. La conscience publique proteste contre l'abaissement de la nature humaine (2). « Malgré la vue de toutes nos misères qui nous touchent, qui nous tiennent à la gorge, nous avons un instinct que nous ne pouvons réprimer, qui nous élève. » (Pascal.)

L'homme se reconnaît supérieur à la nature, ce « n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature, mais c'est un roseau pensant ». Il cherche à comprendre le monde où il vit, il le transforme selon ses besoins. Il se reconnaît supérieur à tous les êtres de la création (êtres animés, *correction*); s'il est lié à la vie physique, au delà de ses instincts, il a des sentiments profonds que lui seul possède; il aime ses semblables et il est capable de se sacrifier pour eux (3). Il entend au plus profond de lui-même une voix qui l'excite à dominer ses instincts et ses passions, qui lui reproche les pensées et les actions qui l'abaissent, et plus il écoute cette voix, plus il lui obéit, plus il devient homme; elle devient de plus en plus impérieuse et profonde à mesure que l'homme

(1) Incohérent. Trop de choses. Puis vous abandonnez cette idée sans l'achever et sans en tirer aucun parti.

(2) Idées sans lien entre elles.

(3) Encore une idée qui n'aboutit à rien.

(4) Voilà une autre idée, la principale d'ailleurs. Mais que deviennent les autres?

(5) Bien.

(6) Incohérent. C'est une autre idée qui a été indiquée plus haut et à laquelle vous revenez.

(7) Bien flottant.

(8) Pourquoi? Vous juxtaposez ces idées, sans en montrer le lien.

(9) Mal fondu, trop précipité, indigeste.

s'élève (4). C'est la voix de sa conscience ou plutôt la voix de Dieu qui se fait entendre à lui. Dans le silence, la solitude, quand il fait taire en lui toutes les préoccupations d'intérêt, d'amour-propre et qu'il se recueille en lui-même, l'homme éprouve un sentiment profond et mystérieux de vénération. « Le Dieu des chrétiens est un Dieu d'amour et de consolation : c'est un Dieu qui remplit l'âme et le cœur qu'il possède; c'est un Dieu qui leur fait sentir intérieurement leur misère et sa miséricorde infinie; qui s'unit au fond de leur âme; qui la remplit d'humilité, de joie, de confiance, d'amour. » Demander à l'homme de se respecter, c'est lui demander de découvrir en lui la présence de Dieu (5). Rentre en toi-même, dit Épictète, et perfectionne-toi sous l'œil de la Divinité. Ne t'emporte ni contre les événements, ni contre les hommes; ne te laisse abattre ni par l'adversité, ni par la douleur. Sois toujours prêt à combattre, à résister. Notre dignité est dans la pensée, dit Pascal, c'est de là qu'il faut nous relever (6). L'homme doit donc penser, il ne saurait se laisser guider par les idées, les croyances d'autrui, c'est en lui-même qu'il doit trouver sa propre loi; il doit être prêt à se sacrifier pour ses croyances (7).

Ainsi compris, le respect de soi-même comprend toutes les vertus. Il comprend la vertu par excellence : l'amour de tous les hommes (8) (des hommes, *correction*), car nous ne sommes unis à Dieu, vraiment hommes, que quand nous avons subordonné notre intérêt à celui de tous, apporté quelque consolation dans une âme, donné quelque force, quand enfin nous nous sommes associés au dessein de Dieu. Le respect de soi comprend la vertu d'humilité; le précepte chrétien « Méprise-toi toi-même » n'est pas incompatible avec le précepte antique « Respecte-toi toi-même (9) ». Celui qui a le sentiment intime de Dieu présent dans son âme se sent bien faible et bien pauvre. Parfois, il est plein d'élan, mais il suffit de la moindre résistance pour qu'il

retombe épuisé, désespéré de ne pouvoir réaliser ce qu'il aime et ce qui lui est ordonné (10). A plus forte raison, sentons-nous notre faiblesse, notre indigence, quand Dieu semblant s'être retiré de nous, nous restons indifférents; ou, quand brûlant d'ardeur, le ciel reste sourd et que, nous repliant sur nous-même, nous apercevons notre néant (11). L'homme alors se sent bien petit et bien pauvre, il n'attend sa force que de Dieu seul.

(10) Mal écrit.

(11) Vague. Trop d'imagination là-dedans.

Ainsi compris, le respect de nous-mêmes, c'est-à-dire le respect, la vénération de Dieu présent en nous, uni à notre âme, est la source de toutes les vertus; c'est en Dieu que nous puisons nos sentiments, l'amour de tous, c'est par lui que nous devenons plus forts (12), c'est en sa présence que nous prenons conscience de notre néant en même temps que nous découvrons notre grandeur; c'est sa voix qui nous dicte notre devoir.

(12) Soit. Cependant vous transformez le sentiment plutôt que vous ne le définissez.

Mais faut-il entendre par le respect de nous-mêmes le respect de notre être en tant que supérieur (13) à la nature, mais créature qui n'est pas pénétrée de la divinité? L'homme pourra s'élever au-dessus de ses instincts, devenir maître de lui-même, braver la fortune par une pensée forte, il parviendra peut-être à comprendre quelques mystères de la nature, mais il s'exaltera lui-même dans sa propre grandeur, les qualités les plus profondes de l'âme lui manqueront; l'amour de ses frères, l'humilité, le sentiment d'union intime avec Dieu. A notre époque, où les discussions politiques et religieuses amènent le trouble dans les esprits, l'affaiblissement dans les croyances, où les inventions, les découvertes scientifiques exaltent l'intelligence humaine, l'homme croit en lui-même, il a conscience de sa valeur. Mais le sentiment de respect qu'il éprouve pour lui-même s'adresse bien plus à son intelligence qu'à son âme, il ignore souvent les vertus les plus pures, l'humilité, le recueillement intérieur, le combat contre soi-même, car ces vertus ne se révèlent que dans l'union intime

(13) Mauvais français.

avec Dieu, dans l'anéantissement de l'âme devant Lui. Notre poète Victor Hugo a senti profondément cette absence de vie de l'âme (14) :

(14) Vous n'interprétez pas bien l'idée de Hugo; il parle de l'affaiblissement de l'idée *chrétienne*.

« Mais, parmi ces progrès dont notre âge se vante,
Dans tout ce grand éclat d'un siècle éblouissant,
Une chose, ô Jésus, en secret m'épouvante,
C'est l'écho de ta voix qui va s'affaiblissant. »

Et ce sentiment de respect pour soi-même comme créature supérieure aux êtres de la création manque chez quelques hommes (beaucoup d'hommes, *correction*). N'en est-il pas qui tout le jour sont absorbés dans un travail machinal, qui ne se préoccupent guère que des intérêts matériels, que n'émeuvent point les idées de patrie, de liberté, les croyances religieuses? Combien disent froidement : Que me font à moi ces réformes sociales et politiques, que m'importent ces idées religieuses, je gagne ma vie de chaque jour, je cherche à la rendre la plus heureuse possible et ils rient avec dédain de ceux que ces questions passionnent; mais il est impossible que ces hommes ne soient pas malheureux, ils doivent sentir un vide immense dans leur âme (15). Est-ce donc par le raisonnement que l'on peut leur inspirer (que l'on pourrait leur inspirer, *correction*) le sentiment de leur valeur morale, le respect d'eux-mêmes? Est-ce en leur montrant l'homme comme une sorte de dieu de la création, en leur faisant admirer les découvertes de la science? Y parviendrait-on, on ne donnerait à l'homme qu'un immense orgueil, il pourrait s'élever par la pensée, mais son âme resterait froide et vide; les instincts et les passions l'emporteraient. Et surtout en un temps où la richesse, le bien-être sont recherchés avec avidité, où la science dit à l'homme qu'il n'est qu'une des pièces du mécanisme universel, où le doute se glisse dans toutes les croyances (16), comment alors croire qu'il soit possible de convaincre l'homme du respect qu'il se doit à lui-même si on n'agit au plus profond de l'âme. Le seul moyen, c'est de l'amener à rentrer en lui-même, de lui faire entendre du milieu des sen-

(15) Eh bien? Voilà bien des choses. Ceux-là ne pourraient-ils pas profiter beaucoup s'ils apprenaient à se respecter eux-mêmes même au sens mondain du mot?

(16) Trop de choses! Tout cela est mal fondu.

timents divers qui l'agitent une voix qui lui parle d'amour, d'espérance, de dévouement, une voix qui le fasse rougir de lui-même, une voix qui le console, de lui faire découvrir Dieu en lui-même, de lui donner le sentiment de son union intime avec Lui; alors soyons certains qu'il se respectera lui-même et qu'il se respectera sans orgueil car il sentira combien il est petit, faible et pauvre, devant Celui qu'il entrevoit et qui l'attire à Lui (17).

(17) Acceptable, un peu flottant encore.

Les idées sont trop entassées, mal fondues, exprimées avec la précipitation d'une ardeur indiscrète. C'est le zèle d'un néophyte! Puis, vous ne reconnaissez pas ce qu'il y a de bon, d'utile même, dans le respect de soi au sens mondain. — 11/20.

Expliquer et apprécier ce précepte des anciens : « Respecte-toi toi-même ».

Le respect de soi repose sur l'idée qu'il y a dans l'homme quelque chose de supérieur, un principe spirituel qui l'oblige à ne pas déchoir (qu'il ne doit pas dégrader, *correction*) (1). Se respecter soi-même, c'est reconnaître qu'on a une âme raisonnable et libre, et c'est agir de façon à ne pas dégrader, à ne pas flétrir cette âme (2); c'est avoir un vif sentiment de sa valeur, de sa dignité personnelle et être prêt à tout faire pour la conserver (3).

Comment se manifeste dans la vie pratique le respect de soi-même? Il se manifeste d'abord par la propreté du corps et des vêtements et par la politesse des manières (4). Un homme qui se respecte ne paraît pas devant ses semblables avec des habits souillés ou déchirés, il ne prononce pas non plus de paroles grossières, tout dans son langage et dans son attitude est modeste et bienséant. Cette bonne tenue est le signe le plus extérieur du respect de soi, mais ce sentiment ne se manifeste pas seulement au dehors, il porte

(1) Pas net. Ce n'est pas le principe spirituel qui nous oblige. Il est l'*objet* de l'obligation.

(2) Analyse bien insuffisante. Vous vous contentez à peu de frais.

(3) Ici vous répétez l'idee sans y rien ajouter.

(4) Idée très secondaire qu'il ne fallait pas mettre dans le 1er plan. Puis cela se rapporte plutôt au respect humain.

l'homme à ne pas s'abandonner à ses passions (5), à ses penchants grossiers et à s'abstenir de tout ce qu'il n'oserait dire ou faire en public (6). Celui qui se respecte ne lit pas de livres malsains et ne contemple pas de spectacles dangereux; il écarte soigneusement toute pensée frivole et se rappelle que son esprit est fait pour chercher la vérité, non pour découvrir le mal (7). Il considère le mensonge et la délation (8) comme des fautes indignes de lui, il ne fait pas de promesses qu'il sait d'avance ne pouvoir pas remplir et il ne trahit jamais ses engagements : c'est un homme vrai, sa parole est sacrée. Il se garde bien d'affecter des sentiments qu'il n'éprouve pas et d'exprimer des idées qu'il ne partage (9) point. S'il se trouve avec des personnes qui émettent un avis contraire au sien, ce n'est pas pour leur plaire qu'il l'adoptera. L'homme qui a le sentiment de sa dignité ne change pas légèrement d'opinion ; il respecte ses croyances comme ses pensées (10), il ne dément pas formellement aujourd'hui ce qu'il affirmait hier : avant de se prononcer il examine, et il ne se décide qu'après avoir mûrement réfléchi (11). Bien qu'il soit sensible à l'estime de ceux qui l'entourent, il sait, quand cela est nécessaire, en faire bon marché, et il ne s'incline que devant Dieu. Où trouve-t-il la force de se montrer tel qu'il est? Dans le respect de soi, dans l'idée qu'il y a en lui un principe qui le rend indépendant et libre (12).

Le respect de soi est aussi la condition essentielle du respect d'autrui. Comment admettre, en effet, qu'une personne qui n'a aucune idée de sa grandeur (valeur, *correction*) morale et de sa dignité respecte la dignité des autres (13)? Comment admettre, par exemple, que le même homme qui met sa pensée au service de ses passions les plus basses respecte la pensée de son voisin? Au contraire, celui qui a une vue claire de ses droits imprescriptibles est naturellement porté à ne pas violer ceux des autres hommes. Il ne dérobera pas leurs biens, il ne leur dira pas d'injures (14), il les

(5) Passable.

(6) Un peu superficiel.

(7) Non-sens.

(8) Rapprochement que rien ne justifie. Il faudrait insister sur le mensonge.

(9) Expression ridicule et qu'on emploie par plaisanterie.

(10) Il faudrait insister.

(11) Vous vous écartez.

(12) Passable, mais superficiel. Vous courez à travers ces idées, sans insister; et votre pensée se contente des idées les plus banales.

(13) Passable. L'idée est un peu plus forte que les précédentes.

(14) Niaiserie. C'est trop évident.

laissera libres de croire ce qu'ils veulent et d'agir comme ils l'entendent, en un mot, il sera juste envers eux.

Le précepte antique qui recommande le respect de soi est donc très sage; peut-être même qu'il pourrait suffire (pourrait-il suffire, *correction*) à diriger la vie (15). Le respect de soi, en effet, élève non seulement l'homme au-dessus de tout ce qui est bas et méprisable, et l'empêche de se livrer à des passions grossières, mais il le rend juste. Et c'est là un résultat très heureux. Pensons à ce qui arriverait si chacun était profondément pénétré du respect de soi et si à chaque instant du jour il craignait de manquer de dignité (16)? La moralité serait certainement plus grande et plus pure qu'elle n'est actuellement. Mais un grand nombre d'hommes n'ont pas cette idée du respect de soi qui semblerait devoir être fortement enracinée dans tous les esprits : beaucoup la repoussent parce qu'elle repose sur une croyance élevée, la croyance au principe spirituel qui nous anime (17). C'est là un fait déplorable, car le respect de soi-même est très important au point de vue moral, il pourrait suffire, disons-le encore, à inspirer une conduite régulière. Cependant le sentiment de la dignité personnelle, le respect de soi n'est pas le seul (18) ni le meilleur mobile à employer *(expression impropre)* pour la direction de la vie; il nous porte plus à nous abstenir qu'à agir. Sans doute, il en coûte parfois beaucoup de s'abstenir; l'homme qui par respect de soi ne s'abandonne ni à la colère ni à ses autres passions a une grande force morale, il soutient contre lui-même une lutte très vive *(mauvais)*. Mais en général ce sont des devoirs d'abstention que le respect de nous-mêmes nous porte à remplir. Ce principe laisse en dehors tous les devoirs de charité, il ne nous dit pas : « Fais du bien à ton prochain », mais seulement « Abstiens-toi de lui faire du mal (19). »

De plus l'idée du respect de soi est distincte de l'idée du devoir imposé par un Être supérieur,

(15) Pourquoi dire cela, quand vous direz tout le contraire en conclusion?

(16) Comme l'idée est mal comprise et superficielle! Vous ne songez qu'à l'*étiquette* de la dignité personnelle.

(17) Mais non. Il n'y a pas de raison si abstraite à ce fait si simple. C'est que le sentiment moral est trop faible de la plupart des consciences. Voir dans quelques copies ce qui est dit sur les classes pauvres à ce sujet.

(18) Comment avez-vous pu dire alors qu'il pourrait suffire?

(19) Banalité déplaisante de l'idée. Il faudrait mettre un peu de sentiment dans l'expression de ces idées.

« Je n'ai garde de faire cela; je me respecte trop (10). »

(10) Eh bien ? Peut-être l'idée courante n'a-t-elle pas le même sens que le précepte ancien ? Vous abandonnez cette idée, sans conclure.

Il est certain que tout homme porte *(expression impropre)* en lui la notion qu'il se doit quelque chose à lui-même; mais cette notion n'est pas celle sur laquelle il règle toujours sa conduite. Peu d'hommes savent en effet se passer de sanctions extérieures. Au plus grand nombre, l'approbation de la conscience ne suffit pas; il leur faut encore et surtout celle du public. Le véritable respect de soi-même consiste au contraire à faire le bien parce qu'il est le bien; parce qu'en ne l'accomplissant pas, nous nous sentirions diminués, amoindris; ce respect nous place fort au-dessus de l'opinion des hommes, et le courage qu'il nous inspire nous permet même de la braver (11).

(11) Passable. Cependant il y a de l'embarras et un peu de confusion dans ce passage.

Mais l'estime publique, que personne d'ailleurs ne doit dédaigner, n'est pas la seule chose à laquelle on sacrifie (12) ce respect si intime et si profond dont parle le précepte antique. Dans la vie ordinaire peu de personnes, en faisant le bien, sont animées du désir *(expression impropre)* de se respecter elles-mêmes.

(12) Précisément, il fallait dire plus nettement que parfois on sacrifie sa dignité personnelle à la crainte de l'opinion publique.

Le commerçant honnête qui se garderait de retenir injustement un centime à son client, ne se dit pas toujours qu'il serait indigne de lui d'agir autrement. Presque toujours c'est son intérêt qui lui dicte sa conduite : car c'est à sa bonne renommée *(correction : à son renom)* de probité qu'il doit sa nombreuse clientèle (*correction :* la prospérité de son commerce).

Si beaucoup d'hommes font le bien par intérêt, d'autres le font simplement pour obéir à la loi et pour éviter un châtiment. Ce n'est pas toujours par respect pour lui-même que le paysan s'abstient de prendre les poules ou les fruits de son voisin. Il a peur des gendarmes, de la prison, et de toutes les conséquences désagréables qui suivraient nécessairement. Mais en revanche, au temps de la moisson, ce même paysan ne se fera pas scrupule d'empiéter sur la part de son maître qui n'est pas là pour constater le vol (13).

(13) Passable, cependant l'idée n'est pas présentée assez nettement. Les faits que vous citez prouvent tout simplement que ce n'est pas l'*idée du bien seule* qui nous fait bien agir, mais l'influence de mobiles très divers et qui en eux-mêmes n'ont pas de caractère moral. Mais cela n'est pas plus vrai à propos du respect de soi-même que de tout autre sentiment moral.

Il ne faut pas en douter : dans la société, l'amour-propre, le respect humain, l'intérêt, la crainte sont de puissants mobiles qui font agir les hommes. Cette idée que le bien doit être fait simplement parce qu'il est le bien (14) est entièrement faussée par eux. L'homme guidé par son amour-propre cherche, non à accomplir son devoir, parce qu'il est son devoir, mais à satisfaire cet amour-propre. Celui que l'intérêt domine poursuit avant tout son intérêt. Pour beaucoup de gens, enfin, le vol est synonyme de prison, d'amende, et non de crime indigne d'un homme qui se respecte (15).

(14) Voilà bien l'idée très générale que vous développez. Or elle ne se rapporte pas au respect de soi plutôt qu'à tout autre précepte de morale.

(15) Ici vous répétez les mots, mais vous ne pensez plus. Le passage est bien mauvais.

Pourquoi en est-il ainsi? C'est que le précepte antique : Respecte-toi toi-même, résume tout ce qu'il y a de plus élevé dans la morale. Pour le comprendre et le mettre en pratique, nous avons besoin d'y avoir été préparés par l'éducation. C'est pourquoi, à l'école, nous ne saurions trop tôt habituer l'enfant à écouter la voix de sa conscience (16). Qu'il ne croie pas avoir expié

(16) Oui, mais c'est là le respect de soi.

sa faute en écrivant un pensum. Éveillons de bonne heure en lui l'idée de la dignité et de la responsabilité (17); apprenons-lui à se connaître, et à se respecter lui-même.

(17) Assez bien, cependant les idées ne sont pas très nettement posées et reliées ensemble. Comment l'enfant peut-il comprendre cette idée : il doit se respecter lui-même? Il reste trop de vague dans ces réflexions dispersées.

Il y a quelque fermeté dans la pensée et dans le style. Mais vous êtes un peu embarrassée de ces idées morales et vous ne les précisez pas; vous n'en marquez pas bien les rapports, vous ne les définissez pas nettement. — 9/20.

CORRESPONDANCE

Nous recevons communication de la lettre suivante:

Villers-Cotterets, 26 juillet 1885.

MONSIEUR LE DIRECTEUR,

Ma lettre du 15 mars dernier sur les *commissions scolaires* a provoqué, de la part de personnes compétentes, des réponses et des objections qui me permettent de constater:

1° Que la législation actuelle est inefficace;

2° Que les partisans de l'obligation ne sont pas d'accord sur les moyens de remédier au mal; les uns demandent une réorganisation des commissions scolaires, les autres la substitution de l'action administrative à celle des commissions. Je suis d'avis, quant à moi, de conserver ces commissions, d'augmenter même leurs attributions, tout en les soumettant à un contrôle administratif plus sévère et plus étroit.

Je suis d'avis de conserver les commissions scolaires, parce qu'il me paraît impossible, en fait, que l'inspecteur ou les délégués puissent, à eux seuls, exercer une juridiction sérieuse et suivie dans toutes les communes de leur ressort, parce qu'il me semble utile d'associer les citoyens amis de l'instruction à l'exercice de ce devoir civique, parce qu'il m'est démontré que les membres de la cité sont les meilleurs juges, dans chaque localité, des motifs d'excuse.

Je sais bien, comme l'a fait remarquer M. le Dr Pécaut, que dans

les petites communes les maires et les conseillers municipaux ont intérêt à ménager leurs électeurs; mais je crois que si, d'une part, les commissions étaient présidées par un délégué central ou par l'inspecteur et averties par un règlement administratif de l'étendue de leurs devoirs et de leurs droits; et que si, d'autre part, des personnes de bonne volonté prises en dehors du conseil étaient appelées à siéger à ce tribunal paternel, la répression, en cas de besoin, serait plus sûre et plus ferme. Elle serait surtout plus prompte, si la loi autorisait les commissions à appliquer de légères amendes.

Je vois que, dans plusieurs communes, les commissions se relâchent de leur zèle parce qu'elles sont impuissantes; parce que l'arrêt du juge de paix se fait trop attendre, parce qu'elles ne peuvent pas, séance tenante, prononcer une peine un peu sérieuse contre les parents coupables qui se présentent devant elles et surtout contre ceux qui ne daignent même pas répondre à leur appel.

Je crois moins d'ailleurs, à l'efficacité des mesures de rigueur, qu'à l'action individuelle de chacun des membres de la commission. L'enquête préalable qu'il serait loisible de faire sur chaque cas particulier permettrait de se rendre compte avec plus d'exactitude des motifs d'absence: s'il faut les attribuer à l'inconduite, à l'indifférence et au mauvais vouloir des parents ou seulement à leur misère et à leur ignorance. Dans bien des cas il y a des souffrances à soulager, des enfants moralemeut abandonnés à recueillir, et un fonds spécial devrait être mis à la disposition des commissions pour remplir ce devoir de protection et d'assistance.

Au surplus, ma lettre avait surtout pour objet d'appeler l'attention sur la loi déjà votée par la Chambre des députés et qui est en ce moment soumise aux délibérations du Sénat. Cette loi contient plusieurs articles sur les commissions scolaires, qui, loin d'atténuer les abus actuels, que tout le monde est d'accord à signaler, tendent au contraire à les aggraver de la façon la plus dangereuse. J'ai cru devoir pousser un cri d'alarme. Puisse-t-il être entendu de nos législateurs qui ont donné tant de preuves de leur ardente sympathie pour l'instruction du peuple.

Veuillez agréer, M. le directeur, l'assurance de mes sentiments respectueux.

Ed. DREYFUS-BRISAC,
Directeur de la Revue internationale de l'enseignement.

CLOTURE DE L'EXPOSITION

DE LA NOUVELLE-ORLÉANS

L'Exposition universelle de la Nouvelle-Orléans a été close le mois dernier. Nous trouvons dans *l'Abeille de la Nouvelle-Orléans*, journal louisianais rédigé en français, que nous avons déjà eu l'occasion de citer, l'article suivant relatif à la section française d'éducation :

« Le commissaire du ministère de l'instruction publique de France, M. B. Buisson, vient de nous quitter.

» Par son intermédiaire, le Bureau d'éducation de Washington a reçu du gouvernement français toute une collection précieuse de spécimens : les instruments scientifiques, une grande quantité d'agrès de gymnastique, les cartes et globes que le ministère a l'habitude de concéder gratuitement aux écoles primaires et aux écoles normales.

» Il a reçu, également, le type des dons que fait le ministère aux bibliothèques scolaires, aux bibliothèques pédagogiques et cantonales, aux bibliothèques d'écoles normales, aux bibliothèques populaires, ainsi que la belle collection de modèles en plâtre exposés par la direction des beaux-arts, et le choix de bons points recommandé par la commission de l'imagerie scolaire.

» En échange de ces objets, le Bureau d'éducation de Washington a remis à M. Buisson, pour le Musée pédagogique de Paris, d'intéressants travaux des écoles normales primaires de Washington, de Baltimore (Maryland), de Grand Rapids (Michigan), de l'Ecole industrielle spéciale de Carlisle pour les Indiens ; enfin des spécimens des livres classiques employés dans les écoles d'Amérique.

» M. Buisson a fait, en outre, au nom du ministère, don de plusieurs cartes, globes, tableaux d'enseignement, documents divers, modèles en plâtre à l'Ecole de l'Union française de la Nouvelle-Orléans et aux Universités Tulane et de Bâton-Rouge. Aux mêmes Universités, il a envoyé, au nom de la ville de Paris, la collection de modèles de dessin qui figurait dans la belle galerie de l'exposition scolaire de la capitale de la France.

» Il a été autorisé, en outre, par les éditeurs suivants : Mme veuve Belin et fils, MM. A Colin et Cie, Delalain frères, Paul Dupont, Hachette et Cie, J. Hetzel et Cie, Victor Palmé, Victor Sarlit et Suzanne, qui avaient pris part à l'exhibition scolaire de France, à distribuer leurs publications entre diverses institutions de la Nouvelle-Orléans et de la Louisiane, notamment : l'Université Tulane, l'Université de Bâton-Rouge, l'Art-Union de la Nouvelle-Orléans, et l'Ecole de l'Union Française. »

LE CONGRÈS INTERNATIONAL D'INSTITUTEURS

AU HAVRE

Comme nous l'avons déjà annoncé, c'est le dimanche 6 septembre prochain que s'ouvrira au Havre le Congrès international d'instituteurs et d'institutrices organisé sous le patronage du conseil municipal de cette ville. Nous avons publié dans notre numéro d'avril (p. 356) le programme de cette réunion. Nous pouvons aujourd'hui ajouter qu'on a répondu avec beaucoup d'empressement, tant en France qu'à l'étranger, à l'appel du Comité d'organisation. Les adhésions sont parvenues en nombre considérable (2,300 pour la France seulement à la date du 31 juillet); et les travaux préparés de divers côtés en vue du Congrès promettent une étude sérieuse et approfondie des questions qui seront soumises aux délibérations de l'assemblée. Plus de cent cinquante mémoires ont été reçus; le Comité d'organisation s'occupe en ce moment à les dépouiller et à en classer les conclusions. Nous les publierons dans notre prochain numéro.

M. le secrétaire général du Congrès nous transmet l'avis suivant, que nous nous empressons de publier :

La compagnie générale des bateaux à vapeur du Nord a décidé d'accorder le transport gratuit sur ses navires faisant le service de Dunkerque au Havre, aux instituteurs qui voudraient emprunter la voie maritime pour se rendre au Congrès international d'instituteurs du Havre.

Les instituteurs qui désireraient bénéficier de cette faveur sont priés d'adresser dès maintenant leur demande à M. Garsault, inspecteur primaire au Havre, secrétaire général du Congrès, qui leur fera parvenir les billets.

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'ÉTAT ET L'ÉCOLE, ou des devoirs et des droits de l'État en matière d'enseignement et d'éducation, par *Louis Wuarin*; mémoire auquel l'Académie des sciences morales et politiques de Paris a accordé la première récompense dans un de ses concours. 1 vol. in-12, Paris, 1885, Fischbacher. — Ce livre, comme il est mentionné sur le titre, a été couronné, sous forme de mémoire, par notre Académie des sciences morales et politiques; c'est en 1882 que cette récompense lui a été accordée, sur un rapport de M. Beaussire, dont la *Revue pédagogique* a rendu compte en son temps. Il été imprimé à Genève; l'auteur est un Genevois et, si nous ne nous trompons, un pasteur. A tous ces titres, il nous intéresse; à tous ces titres aussi, nous nous bornerons à en reproduire quelques pages, dont la doctrine parlera assez d'elle-même. Disons seulement que l'ouvrage comprend, outre un avertissement et une préface, six chapitres et une conclusion. Voici les titres des chapitres : L'Etat maître d'école; — Modes d'intervention de l'Etat; — Le principe de l'obligation scolaire; — Le principe de la neutralité; — Le principe de la gratuité; — La liberté d'enseignement.

Tout d'abord nous sommes allés à cette question délicate : la neutralité. M. Wuarin, qui reconnaît à l'Etat le droit et le devoir d'enseigner dans l'école primaire, pose comme conséquence de ce droit et de ce devoir la laïcité de l'école primaire. Laïcité, c'est-à-dire neutralité.

« Du moment que l'instituteur ne peut donner un enseignement religieux qui s'adresse à tous ses élèves à la fois, et que tout essai de sa part de répondre aux besoins des uns serait une injure faite à la conscience des autres, il n'y a pas d'hésitation possible, et l'État n'a qu'un parti à prendre : c'est d'élaguer des programmes officiels tout enseignement dogmatique.

» L'école ne sera ni catholique, ni protestante, ni orthodoxe, ni libérale; ce ne sera pas non plus une institution chargée de propager l'incrédulité. Au point de vue religieux, elle sera neutre, et, pour nous servir d'une expression qui est dans toutes les bouches, elle sera laïque..... »

Et cette laïcité doit être entière. « Nous demandons, dit M. Wuarin, autant dans l'intérêt de l'instituteur que dans celui des parents et par respect pour la liberté de conscience de tous, que l'enseignement donné dans l'école primaire soit restreint aux matières d'un caractère purement scientifique. » Il va de soi dès lors que la laïcité des programmes entraîne la laïcité du personnel enseignant.

Mais quoi! vous allez donc, comme n'ont pas manqué de le dire

les adversaires de ces principes, les catholiques surtout, vous allez chasser Dieu de l'école et proclamer l'athéisme!

« Nous pourrions, répond M. Wuarin, avant d'examiner ces reproches bien sévères, nous demander s'il n'y aurait pas, au fond de ces récriminations, autre chose que le souci du développement religieux de l'enfant, et si le désir de conserver à l'Eglise la haute main qu'elle a eue jadis sur l'école n'en expliquerait pas au moins la violence et l'exaspération. Nous ne pouvons non plus nous empêcher de rappeler à notre esprit combien de dispositions légales, aujourd'hui entrées dans nos mœurs, ont commencé par être combattues au nom des intérêts les plus sacrés de la foi, que l'on nous représentait comme étant sérieusement menacés. Que n'a-t-on pas dit, par exemple, lorsque le mariage civil a été introduit? N'aurait-on pas dit que le glas de la religion allait sonner? Et pourtant la religion est restée debout, alors même que l'on ne se marie plus devant le curé ou devant le pasteur. Mais en quoi ce reproche de faire la guerre à Dieu se justifie-t-il? Où est l'oppression? Où est la persécution? Quoi! parce que l'instituteur ne serait plus maître de religion, ou parce qu'il n'appartiendrait à aucun clergé, la foi serait ébranlée dans les âmes, les enfants seraient détournés de la piété!

» Quand on force les adversaires de la laïcité à s'expliquer, ils formulent deux griefs qu'il convient d'examiner. Ils disent d'abord que l'éducation de l'enfant n'est pas complète si elle ne repose pas sur un fonds de convictions religieuses, que l'instruction n'est rien si le cœur et la conscience ne sont pas dirigés, élevés, rattachés à un idéal supérieur de vie.

» Nous ne contesterons pas les bienfaits d'une bonne et sérieuse éducation religieuse. Assez d'hommes ont trouvé dans leurs convictions personnelles une force pour le bien et un secours dans la lutte contre le mal pour que cette utilité n'ait plus à être démontrée. Nous l'acceptons donc comme un fait attesté par l'expérience d'un grand nombre de personnes dont le témoignage est digne de toute confiance. Des parents croyants ne manqueront donc pas de faire à l'enseignement religieux la place à laquelle il a droit dans l'éducation de leurs enfants; ils voudront que la pensée de Dieu s'allie à leurs préoccupations, les accompagne dans leur activité, et une école où l'instituteur ne sera pas même libre de leur enseigner cette crainte de l'Eternel qu'ils regardent, avec l'écrivain sacré, comme le commencement de la sagesse, leur semblera offrir une grave lacune.

» Mais on ne saurait demander aux écoles de l'État plus qu'elles ne peuvent offrir; le respect des convictions d'autrui exige leur neutralité au point de vue religieux; il faut donc se résigner à ce mal, — si l'on admet que c'en soit un, — puisque l'instituteur ne peut se transformer en catéchiste sans porter atteinte à cette liberté de conscience qu'un croyant doit être le dernier à méconnaître.

» L'école publique n'enseignera pas Dieu aux enfants, mais empê-

chera-t-elle les parents de le leur faire connaître? On oublie beaucoup trop, il nous semble, que, si l'instruction est essentiellement l'affaire de l'Etat, l'éducation est surtout celle des parents, et que ces derniers doivent beaucoup moins compter sur l'instituteur que sur eux-mêmes, sur leur propre influence, pour inspirer à leurs fils et à leurs filles des sentiments de piété.

» Avant donc de crier à la ruine de la religion, les parents devraient se demander ce qu'ils peuvent faire pour suppléer à l'absence d'une influence religieuse s'exerçant à l'école. L'instituteur aurait été peut-être un maître de religion écouté, laissant une impression heureuse et durable sur l'esprit de ses élèves. Mais si les parents veulent eux-mêmes le remplacer en cette qualité; si, sentant le prix des vérités de la foi et s'y montrant fidèles, ils tiennent à les faire pénétrer dans l'âme de leurs enfants, qui les en empêche? Outre qu'ils peuvent agir par eux-mêmes directement, ils se rattachent à une Eglise; qu'ils profitent des ressources qu'elle leur offre; qu'ils demandent à leur conducteur spirituel de remplacer l'instituteur dans son rôle d'éducateur religieux. »

Si M. Wuarin interdit à l'instituteur d'être un maître de religion, lui permet-il d'être un maître de morale? De morale théorique, non, parce que la morale théorique, en dehors de la morale religieuse, repose sur des postulats qui ne sont pas du ressort de l'école. Mais il lui confie néanmoins l'éducation morale des enfants, il veut qu'à l'école les élèves soient encouragés à la pratique du bien.

« Le maître veillera à ce que ses élèves agissent dans leurs relations avec lui et dans leurs rapports entre eux conformément à ce code de la vertu, qui est le terrain commun où se rencontrent les gens de bien, de quelque point de la pensée qu'ils soient partis et dans quelque direction qu'ils s'en aillent. Il leur inspirera l'amour de la vertu, la haine du vice. Il condamnera et poursuivra le mensonge sous toutes ses formes et à tous ses degrés; il se montrera impitoyable pour tous les actes qui constituent une infraction au respect de la propriété. Il formera ses jeunes auditeurs aux bonnes manières; il leur montrera qu'en fait de convenance et de politesse on ne saurait trop veiller sur soi. Si l'enfance est sans pitié, il cherchera du moins à éveiller dans les cœurs les sentiments généreux; il y fera naître la sympathie pour l'infortune, pour la souffrance; il prendra la défense des faibles et des petits; qu'il voie un de ses élèves abuser de sa force envers un enfant plus jeune, ou qu'il le surprenne tourmentant un animal, il fera son devoir de moraliste austère et affectueux. Est-il témoin d'un acte de vengeance, de jalousie, de basse délation, il le condamnera avec la sévérité qu'il mérite; d'un trait de courage, il laissera paraître la joie qu'il en éprouve. Il appellera le mal et le bien par leur nom, et il se révélera en toute circonstance, non pas comme un maître de morale

dogmatisant, exposant *ex professo*, à certaines heures de la semaine, les principes de l'éthique et leurs conséquences, mais comme un homme de principes, comme un témoin et comme un juge devant lequel il faut marcher droit. »

Où trouver, continue M. Wuarin, ce maître modèle, si dévoué à son œuvre, prenant sa tâche de si haut, y apportant une telle conscience? « Si l'on veut dire, répond-il, qu'il n'y a pas de fonctions qui exigent des qualités morales plus solides que celles d'instituteur, on ne se trompe pas. Mais nous ne demandons pas l'impossible. A défaut d'un pédagogue idéal, répondant à toutes les exigences, nous nous contenterons d'un homme sincèrement intègre, droit et sentant la responsabilité de sa tâche. »

M. Wuarin veut aussi que la politique reste absolument en dehors de l'école. « Que l'instituteur explique à ses jeunes élèves, dans ses grandes lignes, l'organisation générale de la société; qu'il leur fasse comprendre le mécanisme des institutions de leur pays, à cela il n'y a rien à redire; nous ne voulons pas proscrire du programme de l'école l'enseignement civique réduit à ces proportions. Mais il doit s'abstenir de faire, sous ombre d'enseignement civique, de la politique. Dans sa classe, il n'est pas comme dans une réunion d'amis ou dans une assemblée électorale, où il lui est permis d'émettre son avis sur les questions du jour, d'exposer son programme et de juger les partis. Il faut encore ici que la neutralité de l'école ne soit pas un vain mot, et que les fils des familles monarchistes se sentent aussi libres, aussi respectés dans leurs opinions que les fils des républicains; que les conservateurs et les radicaux de toute nuance voient dans l'établissement de l'Etat un sanctuaire au seuil duquel s'arrêtent les divergences souvent si profondes qui parquent les hommes, et même déjà les enfants, en camps adverses, pour ne pas dire hostiles. »

Pour réaliser toutes ces conditions, M. Wuarin veut que l'instituteur soit placé dans une situation véritablement indépendante, et, à cet effet, il veut, dit-il, le retirer autant que possible de dessous la main du gouvernement central, pour le placer davantage sous celle de la commune. Sur ce dernier point, il y aurait beaucoup à dire, au moins en ce qui concerne quant à présent les instituteurs français. M. Wuarin ne propose d'ailleurs rien d'absolu : « C'est, dit-il, à chaque pays à voir le degré précis de décentralisation qui lui convient. » Nous sommes assurément trop habitués chez nous à voir *tout partir du gouvernement*; mais ce n'est pas sans raison non plus que, dans un pays incertain et divisé, les plus intéressés dans la question, les instituteurs eux-mêmes, ont toujours, comme d'instinct, redouté et repoussé ce que M. Guizot appelait si bien « l'esprit local et ses misères ». C. D.

CONTES DES PROVINCES DE FRANCE, par M. *Paul Sébillot*, Paris

1 vol. in-18. — Dans la plupart des pays étrangers, l'étude des traditions populaires est depuis longtemps en honneur. En Angleterre, en Allemagne, en Italie, dans les pays slaves, des savants illustres n'ont pas cru déroger en essayant de sauver de l'oubli, au moment où le flux de la civilisation moderne menace de les submerger, les croyances. les chants, les contes et les légendes des ancêtres. Cette pieuse constatation de ce qui fut si intimement lié avec la vie morale d'autrefois paraît dans ces pays être une œuvre patriotique au premier chef. Quelles que soient les aspirations vers l'avenir, on aime à savoir ce que pensaient les générations qui vous ont précédé et ont légué, avec leur sang, bien des survivances, bonnes ou mauvaises. C'est surtout chez les peuples du Nord que ce sentiment se manifeste avec vivacité : tout dernièrement, à la mort d'Asbjörnsen, dont le principal titre littéraire était un recueil de contes, la Norvège a éprouvé une émotion aussi douloureuse que la France au moment des funérailles de Victor Hugo.

Chez nous ces études n'ont pas encore conquis le rang qu'elles méritent : aux yeux même des savants, — non pas toutefois de tous, car il y a des exceptions parmi les plus illustres, — ce qui sort du peuple est presque une « quantité négligeable ». On veut bien accorder aux écrits populaires le mérite d'amuser les enfants, et aussi parfois les délicats. Les contes de Perrault passent, à juste titre, pour un monument de simplicité naïve et de bonne langue, et pourtant Perrault, dans les plus parfaits de ses contes, le Petit Chaperon Rouge, le Petit Poucet, est surtout admirable parce qu'il a écouté le peuple, et n'a point cédé à la tentation d'embellir, plus que de raison, les récits qui sortaient de sa bouche. C'est lui qui, le premier peut-être de tous, a su fidèlement l'interpréter; son grand art a été surtout de devenir semblable à ses conteurs. Ici, comme en beaucoup d'autres choses, nous avons l'air de suivre les étrangers, alors que nous avons été en réalité des précurseurs. Sans parler de Perrault, qui est presque deux fois centenaire, les cinq contes insérés par Restif de la Bretonne dans ses *Contemporains par gradation*, et qui sont d'une forme si parfaitement populaire, ont précédé de plus de trente ans la première publication des frères Grimm.

Il devait toutefois s'écouler de longues années avant que l'on fît en France des efforts sérieux pour recueillir le trésor légendaire. Les étrangers se mettaient à l'œuvre, nos savants les traduisaient, aux applaudissements du public français; mais pendant longtemps, personne ne parut se douter qu'il fût possible de trouver sur notre propre sol l'équivalent de ce que d'intrépides chercheurs recueillaient dans les pays du Nord et du Midi. A ce point de vue, nous nous croyions frappés de stérilité, ou trop avancés en civilisation pour avoir conservé les traditions ee nos ancêtres.

Ce fut du pays celtique que sortirent en réalité les premières œuvres qui révélèrent à la France qu'elle aussi possédait des poésies

et des traditions tout comme ses voisines. Les premiers collecteurs n'osèrent pas montrer la vérité sans quelque vêtement, parfois même sans quelque broderie. On le leur a plus tard reproché, parfois avec passion; mais si l'on tient compte des temps, on doit au moins accorder à ces précurseurs une forte circonstance atténuante : c'était le seul moyen de faire accepter du public les chants et les écrits du peuple.

Ce ne fut que bien plus tard — il y a vingt ans à peine — que l'on osa présenter aux lecteurs français la littérature orale telle qu'elle sortait de la bouche des paysans, et encore ce mouvement ne fut franchement dessiné que dans les dix dernières années. On a beaucoup travaillé pour regagner le temps perdu, et maintenant la France peut montrer son trésor légendaire à côté de celui des pays voisins, entrés bien avant elle dans la carrière. De 1870 à 1884 on voit se succéder de nombreux recueils, dont les plus importants sont, par ordre de date ceux de Luzel (100 contes), Blade (60 contes), E. Cosquin (83 contes), Cerquand (110 contes), Webster (47 contes), Paul Sébillot (250 contes), Jean Fleury (32 contes), H. Carnoy (58 contes), Ortoli (53 contes), J. Vinson (36 contes). Les plus considérables de ces recueils ont été fournis par les pays éloignés du centre; c'est la Bretagne qui vient en première ligne, suivie d'assez loin par le pays Basque et la Lorraine; dans la France centrale, au nord comme au sud de la Loire, en langue d'oc et en langue d'oil, de grands pays ne peuvent montrer un seul conte imprimé.

Ainsi, dans le recueil des *Contes des Provinces de France*, où M. Paul Sébillot a essayé de faire une anthologie du trésor légendaire français, des provinces entières, l'Artois, le Dauphiné, la Franche-Comté, le Roussillon, la Savoie, le Limousin, la Touraine, etc., ne sont pas même représentées par un seul spécimen, parce que personne dans ces pays n'avait rien publié. Les contes appartenant à l'Anjou, à l'Auvergne, au Nivernais, à la Bresse sont les premiers recueillis dans ces pays, et ils l'ont été, pour la plupart, pendant que le livre était sous presse.

Il y a cependant partout une ample moisson à faire, et quoi qu'on puisse penser, s'il n'est que temps, il n'est pas trop tard. Mais il faut chercher, et chercher avec une certaine méthode. Le métier n'est pas en effet aussi facile que l'on se l'imagine. Les paysans ne se livrent volontiers qu'à ceux qui savent leur inspirer confiance, et qu'ils croiront ne pas vouloir se moquer d'eux. Une des premières conditions est donc de les connaître assez pour ne pas les froisser dans leurs convictions ou dans leurs préjugés. Il faut avoir l'air de croire aussi fermement qu'eux à ce qu'ils racontent. S'ils s'aperçoivent que l'on ait quelque envie d'en rire, ils restent obstinément fermés. Beaucoup, même ceux qui possèdent un vaste répertoire de contes, répondent souvent qu'ils ne savent rien, alors que si on sait leur inspirer confiance ils racontent — quelquefois avec beaucoup de verve

— des récits très complets. Il est aussi utile de savoir les mettre sur la voie, sans trop avoir l'air de les pousser, en leur racontant soi-même quelque conte, ou en leur en lisant. Un bon recueil de contes imprimés est nécessaire à ceux qui veulent recueillir d'après la tradition orale; ils doivent aussi posséder suffisamment le patois local pour n'avoir pas besoin de se faire trop souvent répéter des mots.

Ce n'est pas tout que de trouver de bons conteurs; il s'agit de les traduire, et c'est une besogne qui demande beaucoup de tact. Si l'on a une bonne mémoire — et en ceci comme en tout le reste elle se développe à l'usage — on peut, en prenant quelques notes, reconstituer le récit tel qu'il a été fait, presque avec la fidélité d'une sténographie. Vouloir tout écrire sous la dictée du conteur, c'est s'exposer à n'avoir que des choses décolorées, parce qu'étant obligé de n'aller pas plus vite que la plume, il n'a pas le temps de s'échauffer à son récit. Dans la rédaction, il importe de s'attacher à reproduire aussi textuellement qu'il est possible les expressions même du conteur, en ayant soin de garder, en les expliquant par une note, les termes patois — et il y en a beaucoup — qui sont plus colorés que le français. Si l'on a à traduire, plus on sera simple, plus on aura des chances de se rapprocher de la vérité du récit; tous les mots prétentieux, tous les substantifs et les adjectifs qui sentent trop leur latinité devront être éliminés : le peuple qui parle français ne les emploie pas, et les entend à peine. L'idéal à atteindre, ce serait d'être assez clair pour être compris sans effort par des illettrés, et même par des enfants, sans tomber pour cela dans la platitude. Beaucoup de collecteurs de contes n'ont pas su se garder de la tentation de faire de la couleur locale; si les légendes sont souvent rattachées par le narrateur à tel ou tel endroit remarquable du pays, — et en ce cas sa description est brève, — les contes proprement dits se passent généralement dans le royaume indéterminé des fées, et le conteur laisse à ceux qui les écoutent le soin de reconstituer dans leur esprit le paysage et même presque toujours le costume des héros.

Quelquefois on est tenté, surtout lorsqu'on débute dans la récolte des contes, de corriger certains épisodes qui paraissent absurdes, incompréhensibles ou cruels. Cependant quelques-uns de ceux-là sont des plus importants, parce qu'à l'aide des traditions comparées, parfois de l'ethnographie, ils s'expliquent et servent à mettre sur la trace de coutumes ou de croyances disparues de certains pays, mais qui se retrouvent, bien conservés, sur un autre point du monde.

La sincérité et la fidélité sont deux qualités que les collecteurs de contes, et en général de tout ce qui touche à la littérature orale, doivent s'efforcer de garder précieusement. Grâce à elles, s'ils ne font pas œuvre transcendante, ils peuvent toutefois apporter des

matériaux utiles à l'enquête immense que l'on poursuit actuellement sur ce qu'on pourrait appeler, si le mot n'était pas trop ambitieux, la psychologie populaire. X.

Le travail manuel a l'école normale, par *A.-M. Daujat*; un vol. grand in-8° de 386 pages, avec 330 figures dans le texte; Douai, imprimerie Robert et Lepage, 1885. — La question du travail manuel dans l'enseignement primaire est à l'étude depuis quelques années; les directeurs d'écoles normales ont été invités par l'instruction ministérielle du 3 août 1881 à en préparer la solution, et plusieurs se sont mis à l'œuvre.

L'école normale d'instituteurs de Douai vient de faire autographier l'ensemble des leçons théoriques et surtout pratiques qu'y donne, depuis deux ans, M. Daujat. Cet intéressant travail présente une description détaillée des exercices qu'exécutent les élèves dans les ateliers de l'école. Il est divisé en trois parties : 1° menuiserie; 2° tour; 3° forge et ajustage. Chaque partie est exposée suivant un même plan : des notions simples sur les matières premières employées sont d'abord données; puis vient la description de l'outillage, le prix de revient est inscrit dans un appendice; enfin une série d'exercices convenablement gradués fournit un programme complet des travaux qu'il est possible de faire exécuter pendant la durée normale des cours, étant donnés le but à atteindre et le temps dont on peut disposer.

Les détails relatifs à chacun de ces exercices sont particulièrement remarquables. Chaque pièce à exécuter est représentée par deux coupes en croquis coté et par un dessin en perspective cavalière; des indications précises sont mises en regard pour le tracé de la pièce, ainsi que la suite méthodique des opérations à faire pour l'exécution. C'est, en deux mots, du travail manuel sérieusement compris et capable, incontestablement, de faire l'éducation de l'œil et de la main.

Il serait désirable que l'exemple donné par Douai fût suivi par un grand nombre d'écoles normales. On aurait ensuite les moyens, en résumant les divers essais, de faire une œuvre commune qui indiquerait à tous la meilleure marche à suivre dans l'enseignement du travail manuel à l'école normale. R. L.

Langue italienne.

Memorie didattiche (*Mémoires didactiques*), par M. *Pietro Bauselli*, directeur de l'Ecole Royale Italienne masculine de Suse-Tunis. Turin, 1884, plaquettte de 73 pages. — Ces mémoires didactiques prétendent montrer la situation des écoles primaires en Italie et indiquer les moyens d'améliorer cette situation.

A en croire l'auteur, ce qui est n'est pas brillant. Entrez, dit-il, dans une école, vous y voyez le maître fumant sa pipe, lisant son journal plein de sottises, tandis que ses élèves se battent ou s'injurient en propos de la rue et « commettent des indécences ». Pose-t-il son journal pour faire sa leçon? Voyons ce qu'est l'enseignement. Dans les classes supérieures, les élèves, la tête bourrée de fables, ne savent pas, par un bout de lettre, demander à leur père un sou pour acheter un livre, car ils n'écrivent pas mieux que leurs camarades des classes inférieures. On leur a appris beaucoup de définitions géométriques, mais ils ne savent dire combien de mètres font sept décamètres. On ne fait que des perroquets.

Nous savons bien qu'il ne faut pas juger les institutions d'un pays par les tableaux qu'en tracent ceux qui les condamnent et qui veulent les changer; mais admettez que les faits cités plus haut ne soient que des exceptions, il semble singulier pourtant que ces exceptions soient possibles.

Et quels remèdes propose-t-on? En un mot comme en mille « l'enseignement positif ». Mais en quoi consiste-t-il? A enseigner le respect de la famille, de la patrie, de la société, des lois, de la propriété; à persuader aux enfants que le duel est folie, le suicide lâcheté, l'honneur un trésor, l'émigration une ruine, la mendicité une honte, le travail honnête une nécessité. Partout on devrait suivre la méthode intuitive, laquelle apprend à voir, comprendre, juger les choses. Comme c'est fort difficile, il y faut des maîtres versés dans toutes les connaissances de la science et de l'observation, et spécialement de tout ce qui touche aux règnes de la nature. Ces maîtres doivent laisser de côté l'enseignement des particularités grammaticales, faire avec leurs élèves une collection d'objets matériels, un petit musée scolaire, fleurs, herbes, grains, bois, minéraux, diriger des promenades et des excursions. On fera des leçons de choses, de choses graduées. On donnera ses soins à l'hygiène, si négligée dans les campagnes, en obtenant l'aide du gouvernement, sans lequel rien ne peut se faire. Tout est à faire en effet: les murs sont sales, les enfants pouilleux, et le maître n'en a cure.

Ajoutez que l'instruction obligatoire, établie en principe, n'est qu'un vain mot. Les parents reculent devant la distance, devant la nécessité de fournir les livres et le papier, qu'on ne leur fournit pas, quoiqu'on sache qu'ils n'ont pas même deux sous pour acheter du sel et saler la soupe. On se fait inscrire en octobre, on ne vient à l'école qu'en fin décembre, on y est présent deux jours et absent huit, jusqu'en mars où l'on disparaît pour les travaux des champs. M. Bauselli en est scandalisé, comme de l'émigration dans un pays où il y a tant de terres incultes.

Faut-il un programme? Il n'en est pas d'avis. Le vrai programme, c'est le maître. Soit; mais pourtant, si les maîtres n'ont pas de fil conducteur, ils iront à hue et à dia, vous aurez l'anarchie. Il le sent

d'ailleurs si bien, qu'après avoir contesté la nécessité d'un programme, il donne le sien. Mais c'est l'enfance de l'art. Soignez la calligraphie, faites de la gymnastique, adonnez-vous aux études agricoles, étudiez les œuvres des meilleurs pédagogues, ménagez vos habits, parceque votre père, pour vous les acheter, a dû fatiguer beaucoup. Et il ajoute, non sans fierté: Voilà le programme didactique comme je l'entends.

Il aurait pu tout aussi bien ajouter qu'il faut loger dans des maisons pour ne pas coucher à la belle étoile, et mettre des œufs dans ses omelettes, si l'on veut en manger. On est surpris de voir que tant de choses si simples, et qu'on fait partout, aient besoin d'être recommandées à nos voisins d'au delà les Alpes comme de grandes réformes. Le plus souvent M. Bauselli reste dans le vague, et alors il n'est point utile; s'il l'est quand il veut être précis, c'est que ce qui chez nous s'appelle enfoncer des portes ouvertes n'est pas un dicton à l'usage des Italiens. T. Perrens.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE A LA DERNIÈRE SESSION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Trois projets de décret et trois projets d'arrêté ont été soumis à l'examen du Conseil supérieur et approuvés par lui. Ces divers documents ont été insérés au *Journal officiel* du 29 juillet et dans le nº 659 du *Bulletin du ministère de l'instruction publique*. Nous allons brièvement en faire connaître les principales dispositions.

Le décret du 26 juillet 1885 maintient en vigueur, pendant toute l'année 1886, les dispositions du décret du 27 juillet 1882 qui détermine les conditions d'âge exigées des candidats aux brevets de capacité élémentaire et supérieur.

Des modifications sont apportées par les décret et arrêté du 28 juillet 1885 aux examens pour l'obtention du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. Mais les changements portent exclusivement sur l'arrêté, car si le décret abroge les règlements antérieurs c'est essentiellement pour réunir en un seul et même texte les dispositions jusque-là dispersées dans les trois décrets qu'il coordonne. Les changements sont les suivants. Les épreuves écrites seront désormais au nombre de quatre pour chaque ordre. Pour les lettres, la première épreuve de littérature ou de grammaire subsiste, mais la deuxième devient une composition d'histoire et de géographie, la troisième pourra désormais porter sur la psychologie, la morale ou la pédagogie et non plus sur la pédagogie seule, la quatrième, qui est une épreuve de langues vivantes, ne sera obligatoire qu'à partir du 1er janvier 1888. Pour les sciences, la première épreuve est seulement une composition de mathématiques; la deuxième reste une composition de physique ou chimie et de sciences naturelles; la troisième comporte un dessin géométrique et un dessin d'ornement; la quatrième composition, sur un sujet de morale ou de pédagogie, remplace la composition sur une question de méthode appliquée à l'enseignement des sciences. Les épreuves orales demeurent les mêmes. Toutefois l'explication à livre ouvert d'un texte allemand ou anglais, suivie d'interrogations sur la grammaire allemande ou anglaise, est exigée pour les lettres, et pour les sciences les aspirantes devront exécuter un ouvrage d'aiguille.

Le certificat d'aptitude au travail manuel est supprimé. Il est remplacé par des épreuves facultatives destinées à faire constater l'aptitude des candidats à l'enseignement ou à la direction des travaux manuels à l'école normale. Remarquons que pendant cinq

années, à partir de la publication de l'arrêté du 28 juillet 1885, les professeurs d'école normale de l'un ou l'autre ordre d'enseignement, qui voudront compléter leur titre par l'adjonction d'une ou plusieurs des matières nouvelles obligatoires ou facultatives instituées par cet arrêté, seront autorisés à subir ces épreuves.

Les épreuves facultatives sont les langues vivantes jusqu'au 1er janvier 1888 et le travail manuel.

Les décret et arrêté du 27 juillet 1885 règlent les conditions auxquelles devront désormais satisfaire les communes qui solliciteront la subvention de l'Etat pour leurs établissements d'enseignement primaire supérieur. Ces conditions ne diffèrent pas notablement de celles qui étaient requises par le décret du 15 janvier 1881, mais elles sont plus précises et désormais tout à fait impératives. L'ancien texte ne pouvant plus être appliqué dans sa teneur depuis la promulgation des lois sur la gratuité et l'obligation, il était devenu nécessaire de publier un règlement organique sur les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires. C'est l'objet du nouveau décret, de l'arrêté qui le suit et des programmes complets qui y sont annexés. Parmi les modifications qui s'y trouvent, notons : l'autorisation pour les cours complémentaires d'avoir deux années d'études, l'obligation pour les directeurs d'écoles primaires supérieures d'avoir le brevet supérieur et le certificat d'aptitude pédagogique, la nécessité de dix élèves inscrits pour la création et pour le maintien d'un cours complémentaire, de vingt élèves pour chaque année à l'école primaire supérieure, la part faite par le programme aux travaux manuels et professionnels, la réduction des programmes scientifiques pour les écoles de filles (instruction ministérielle au nº 660 du *Bulletin*).

Enfin un arrêté du 28 juillet 1885 apporte une modification importante au régime des bourses nationales d'enseignement primaire supérieure. Désormais les boursiers de la première série (12-14 ans) et les boursiers des cours complémentaires pourront obtenir la continuation de la bourse, pour une période de deux ans au plus, sans avoir à se présenter au concours du mois d'avril; il leur suffira de subir avec succès l'examen de passage prévu par les règlements.

EXAMENS DU BREVET SUPÉRIEUR. — A la session extraordinaire d'octobre 1885, comme à celles de mars et de juillet, les candidats au brevet supérieur seront, par mesure exceptionnelle, autorisés à opter, pour les épreuves orales, entre l'ancienne liste d'auteurs français qui avait été fixée par arrêté du 10 juin 1881, et celle qui a été proposée par arrêté du 11 août 1884.

A partir de l'année 1886, les interrogations porteront uniquement, pour tous les candidats, sur les auteurs désignés par l'arrêté du 11 août 1884.

INAUGURATION DU BUSTE DE M. PERSON A CHARTRES. — Le dimanche

19 juillet a eu lieu à Chartres, dans l'école normale d'instituteurs, l'inauguration du buste d'un ancien directeur de l'école, Edouard Person. La cérémonie était présidée par M. Desprez, inspecteur d'académie. A ses côtés se trouvaient M. Proudhon, préfet d'Eure-et-Loir; MM. Michel Bréal, membre de l'Institut, inspecteur général de l'enseignement supérieur; Berger, inspecteur général de l'enseignement primaire; Boutet, maire de Chartres; Noël Parfait, député; Lanson, statuaire, auteur du buste d'Edouard Person; Gence, directeur actuel de l'école, etc. Plusieurs discours ont été prononcés. Les orateurs étaient visiblement émus. C'est qu'ils avaient devant eux le spectacle de la douleur de ces parents, de ces amis, de ces anciens élèves venus pour rendre hommage à la mémoire d'un homme de bien. M. Desprès, s'adressant au fils d'Edouard Person, a trouvé des paroles touchantes. « Pour moi, a-t-il dit, mon cher Léonce, quand, il y a dix-huit ans, au sortir de l'Ecole normale supérieure, vous nous arriviez au lycée de Chaumont, qu'en ma qualité d'ancien je vous y recevais, que des études et des goûts communs établissaient bien vite entre nous des relations d'une étroite amitié, que nous travaillions ensemble à votre Bouchardon, je ne m'attendais pas qu'un jour nous pourrions collaborer à une œuvre bien autrement chère à votre cœur, à l'érection du buste de votre père... Ils peuvent revenir dans cette maison, aussi bien les élèves que votre père y a formés, que ceux que, bien qu'étrangers, il embrassait d'une sollicitude également affectueuse; ils le trouveront comme autrefois à l'entrée de son école, avec sa bonne mais ferme figure, prêt à les guider, dans leurs travaux, de ses avis toujours écoutés, et dans les difficultés de leur profession, à les assister de ses conseils à la fois prudents et énergiques. » Prenant à son tour la parole, M. Léonce Person a exprimé avec infiniment de tact et d'élévation sa gratitude profonde. « Vous venez, a-t-il dit, de décerner à des vivants leurs lettres de noblesse : merci pour mon père, merci pour ses enfants. »

VOYAGES DES INSTITUTEURS SUR LES CHEMINS DE FER. — Par une circulaire du 15 juillet 1885, M. le ministre a fait connaître le résultat des démarches poursuivies auprès des compagnies de chemins de fer pour la délivrance de cartes à demi-tarif aux fonctionnaires de l'enseignement primaire.

La faveur du demi-tarif est accordée uniquement aux instituteurs et institutrices primaires publics, et les compagnies ont déclaré expressément repousser toute assimilation. Toutefois, en ce qui concerne les élèves-maîtres des écoles normales, elles ont consenti à maintenir le bénéfice de la réduction de prix à l'élève-maître chargé de classe à l'école annexe, au moment des congés prévus. Si l'école annexe comporte réglementairement plusieurs classes, chaque élève-maître chargé d'une de ces classes bénéficiera de la réduction de prix dans les mêmes conditions.

Pour obvier aux inconvénients que présentait le système primitivement établi, les compagnies ont adopté les dispositions suivantes :

Les instituteurs et institutrices qui voyageront à demi-tarif devront être munis de leur photographie, qu'ils auront présentée au visa de l'inspecteur de leur circonscription. Le visa de l'inspecteur et la signature du porteur devront être placés au bas de la photographie.

Il leur sera délivré une sorte de feuille de route valable pendant deux mois. Une seule carte de parcours suffira désormais pour toute la durée du voyage, fût-il effectué sur des lignes appartenant à des compagnies différentes.

Les carnets, d'où la carte de voyage sera détachée et auxquels la souche demeurera adhérente, seront préalablement revêtus du timbre de la compagnie à laquelle appartient la principale gare desservant le chef-lieu du département. L'inspecteur d'académie aura donc à les envoyer en temps utile, par l'intermédiaire du chef de gare, à la compagnie qui les lui renverra timbrés. Il n'en sera remis de nouveaux qu'en échange d'un nombre égal de carnets épuisés, munis de l'intégralité de leurs souches dûment remplies et transmis de même à la direction de la compagnie, par l'intermédiaire du chef de gare.

INSTITUT COMMERCIAL DE PARIS. — Sous ce nom il a été créé, en octobre dernier, rue de la Chaussée-d'Antin, 51, une école préparatoire au commerce d'exportation. Cet établissement est né de cette idée que la France n'a pas de personnel commercial à l'étranger et qu'elle doit, sous peine de se voir supplanter commercialement sur tous les marchés, fournir des jeunes gens qui iront au dehors représenter les maisons françaises et ouvrir de nouveaux débouchés à leurs produits. Il a eu pour fondateurs MM. Maumy et Brylinski qui, avec le concours de MM. Jean Dolfus, Félix Faure et Reynaud, réussirent à former un comité d'initiative d'où l'institut est sorti.

L'institut a pour but de donner un enseignement spécial pratique, propre à former de bons apprentis, c'est-à-dire des employés qui parlent les langues étrangères, sachent faire une facture, calculer rapidement, vérifier une lettre de voiture et dans un style clair écrire une lettre commerciale en plusieurs langues. On cherche à les mettre à même de rendre des services immédiats dans une maison de commerce et de se développer rapidement par la pratique réelle des affaires. De fréquentes leçons de choses familiarisent les jeunes gens avec l'outillage qui leur sera plus tard nécessaire dans le commerce. En dehors des cours spéciaux qui sont faits par des industriels ou des négociants, des visites hebdomadaires dans les usines et magasins initient peu à peu les élèves aux méthodes de travail de la vie réelle.

Plus de quatre-vingts élèves suivent actuellement les cours. Une importante collection de textiles, de tissus, de céramique, de

matières premières servant à la fabrication de divers produits a déjà été réunie. Presque toutes ces collections sont accompagnées de notices destinées à rendre les leçons de choses et les conférences réellement utiles et pratiques. Enfin, la bibliothèque renferme plus de 200 volumes provenant exclusivement de dons.

L'institut reçoit des élèves externes ou demi-pensionnaires à partir de treize ans. Les examens d'admission ont lieu du 15 au 31 juillet et du 15 au 30 septembre de chaque année. La durée des études est de trois années.

UNE FÊTE SCOLAIRE A ORAN. — On nous communique le compte-rendu de la distribution des prix faite aux élèves de l'école Kargueutah à Oran. Nous enregistrons volontiers les succès remportés par cet établissement (quatre élèves reçus au certificat d'études primaires, un admis à l'école des arts et métiers, deux au brevet de capacité), et plus volontiers encore les renseignements que donne le directeur, M. Jules Renard, dans son allocution, sur les progrès de la fréquentation scolaire. La loi la rend obligatoire, c'était une mesure nécessaire, mais elle ne suffisait pas ; le zèle des maîtres a fait le reste, ils se sont appliqués à persuader les parents et dès à présent ils peuvent leur faire constater à eux-mêmes les améliorations sensibles qui suivent de près la régularité plus grande de la fréquentation. Les écoles d'Algérie ne sont pas les seules qui aient besoin de faire de plus en plus cette démonstration.

LA GÉOGRAPHIE A L'EXPOSITION SCOLAIRE DE MONTPELLIER. A l'occasion du concours régional de Montpellier, M. l'inspecteur d'académie Régismanset a organisé dans cette ville, sous le patronage du Conseil général et de la municipalité, une exposition scolaire à laquelle ont pris part un grand nombre d'écoles du département. Les exposants avaient fourni un certain nombre de devoirs journaliers et mensuels de leurs élèves. Avec ces cahiers journaliers il était facile de se rendre compte de la méthode suivie dans l'enseignement de la géographie ; c'est la méthode aujourd'hui bien connue qui prend pour point de départ la maison d'école, puis la commune, puis le canton, etc. On y remarquait, comme application heureuse de la méthode, des travaux graphiques faits par les élèves et surtout les croquis reproduisant à grands traits la physionomie d'une portion déterminée de pays.

Ces renseignements nous sont fournis par le *Bulletin* de la *Société Languedocienne de géographie*, qui a décerné des récompenses spéciales aux meilleurs travaux.

LA CONTRIBUTION MOBILIÈRE ET L'IMPOT DES PORTES ET FENÊTRES. — Les instituteurs du canton de Verteillac (Dordogne) ont adressé à la Chambre des députés une pétition demandant qu'à partir du 1er

janvier 1886 l'impôt des portes et fenêtres des maisons d'école et la contribution mobilière des instituteurs et institutrices publics soient payés par les communes.

La loi du 21 avril 1832 met à la charge des fonctionnaires logés gratuitement dans des bâtiments appartenant à l'Etat, aux départements ou aux communes la contribution mobilière et l'impôt des portes et fenêtres des parties de ces bâtiments servent à leur habitation personnelle. Les pétitionnaires, se fondant sur ce que les nouvelles maisons d'école, plus spacieuses que les anciennes, offrent une base de contribution très élevée, estiment que ces impositions peu en rapport avec leurs traitements ne devraient pas être supportés par eux.

Nous ferons connaître la décision de la commission des pétitions de la Chambre des députés.

DE LA CORRECTION DU TRAVAIL DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES. — Dans le *Bulletin* de Saône-et-Loire, l'inspecteur d'académie adresse aux instituteurs « quelques conseils pédagogiques » : 1° sur la nécessité de la répartition mensuelle des matières du programme ; 2° sur la préparation de la classe ; 3° sur la correction du travail des élèves. Sur ce dernier point surtout, il donne de judicieux conseils qui sont bons à retenir. Écoutons-le :

« Il ne suffit pas, dit-il, que les leçons soient convenablement préparées, bien données et comprises ; il faut encore qu'elles soient retenues et parfaitement appliquées, et ce dernier résultat ne s'obtient que par le travail de l'élève dirigé et contrôlé régulièrement. L'instruction ne se donne pas, elle s'acquiert. Le rôle du maître est d'aider l'élève à acquérir des connaissances et surtout de le mettre à même d'en acquérir par ses propres efforts. C'est pourquoi, dans les leçons, il doit le faire penser, parler, écrire, agir, et, dans l'application, exiger que son travail soit exact et bien exécuté.

» Il est de toute impossibilité, évidemment, que le maître corrige lui-même tous les devoirs des élèves.

» La plus grande partie de la correction se fait en classe par les procédés suivants :

» 1° Procédé de correction simultané, par le maître seul ;

» 2° Procédé de correction simultané, avec le concours des élèves. Chacun d'eux corrige à haute voix une partie du devoir et rappelle les principes et les règles qui s'appliquent aux difficultés que l'on rencontre ;

» 3° Procédé simultané mutuel, avec échange de cahiers ;

» 4° Procédé de correction et de démonstration au tableau noir. Ce procédé est le plus intuitif, celui qui excite et maintient le plus l'attention et l'émulation, et par conséquent celui qui doit être le plus souvent employé. Il est très désirable que l'instituteur sache faire usage de la craie avec habileté, avec ordre et avec goût, afin

de n'offrir à l'œil et à l'intelligence de ses élèves que de bons exemples et de bonnes démonstrations;

» 5° Procédé mutuel. Quelques élèves des plus avancés corrigent les dictées, les devoirs orthographiques, de calcul, etc., des divisions inférieures. Ce moyen fait gagner au maître un temps précieux, et n'est pas sans avantages pour les moniteurs. Il développe leur activité intellectuelle, leur perspicacité et grave définitivement dans leur mémoire les connaissances dont ils font l'application dans ce travail.

» Le procédé de correction individuel par le maître, en dehors de la classe, s'applique principalement aux rédactions et aux cahiers spéciaux de devoirs mis au net. La correction effective de toutes les rédactions et la revue minutieuse des cahiers est un peu assujettissante, il est vrai, mais elle n'est point fastidieuse au bon maître, car il sait combien il en est indemnisé par la vue des progrès réels des élèves, par la connaissance personnelle qu'il fait de chacun d'eux et par les renseignements qu'il recueille sur la marche générale de sa classe. Supprimer cette correction ou la faire à demi, ce serait laisser entrevoir aux élèves que la négligence est permise, et les autoriser en quelque sorte à omettre des devoirs ou à travailler avec plus ou moins d'attention; ce serait tuer l'application, le progrès et surtout l'éducation. »

La Société d'émulation de Beaune. — Cette Société, qui a fonctionné sans interruption depuis 1830, s'est signalée de nouveau en 1883-84 par l'importance des dons qu'elle a faits aux écoles communales de Beaune et à celles des hameaux de Chalanges et de Gigny. Elle a donné une collection de tableaux cosmographiques, une collection de tableaux géographiques, sept belles cartes de géographie, une collection de modèles de dessin, une collection de solides géométriques, quelques appareils, dont un microscope, un thermomètre, etc., pour l'enseignement des sciences physiques, des feuilles de bons points, 117 nouveaux volumes pour les bibliothèques scolaires et 62 livres de prix, des étoffes pour confection de vêtements et de serviettes par les élèves, distribués ensuite aux enfants les moins favorisés, et cette énumération est loin d'être complète.

La Société n'a pas oublié les maîtres, elle leur a voté des gratifications s'élevant ensemble à 1,820 francs.

Enfin, non contente d'avoir organisé des visites industrielles, huilerie, teinturerie etc. auxquelles ont pris part les élèves des divisions supérieures, garçons et filles, elle a offert aux élèves munis du certificat d'études des voyages scolaires : 35 élèves et maîtresses de l'école des filles ont visité Nolay et le vallon de la Tournée; 50 élèves et maîtres de l'école des garçons ont visité le Creusot. Ces deux voyages ont coûté 540 francs.

On voit que la sollicitude de la Société d'émulation s'étend à tout et n'oublie rien. Nous la remercions pour le bien qu'elle a fait et

pour le bien qu'elle fera encore. De tels exemples de générosité désintéressée ne sauraient être trop mis en lumière.

La caisse des écoles de Rebais. — La commission administrative de la caisse des écoles du canton de Rebais (Seine-et-Marne) a pris une mesure qui est d'un très bon exemple. Elle a décidé qu'une somme serait employée cette année à acquitter les frais d'un voyage entrepris par un certain nombre d'élèves du canton sous la conduite de leurs maîtres. Les jeunes gens les mieux notés des différentes écoles se rendront à Paris pour visiter les principaux monuments publics, les bibliothèques, les musées. Ils auront à rédiger un compte-rendu de leur excursion et des prix spéciaux seront décernés aux meilleures compositions.

Voyages scolaires des écoles de Paris. — La ville de Paris consacre, cette année, une somme de 45,000 francs, à laquelle viendront s'ajouter les diverses allocations des caisses des écoles, pour les voyages scolaires des enfants des écoles communales.

Ces voyages auront lieu dans la deuxième quinzaine d'août. L'itinéraire en est dès maintenant arrêté, sauf en ce qui concerne les 2e et 10e arrondissements.

Voici le programme de ces voyages, avec le chiffre de l'allocation pour chaque arrondissement. Ce chiffre est d'ailleurs proportionnel à la population scolaire de l'arrondissement.

1er arrondissement (1,000 francs). — Garçons : excursions à Loches et aux environs. Filles : Dieppe et les environs.

2e arrondissement (750 francs). — Rien n'est encore arrêté, avons-nous dit, mais il est probable que les voyages auront lieu dans les Vosges.

3e arrondissement (1,450 francs). — Garçons : Lille, Dunkerque, Boulogne et Saint-Quentin. Filles : Saint-Malo, Saint-Servan, Dinard, Paramé, Mont-Saint-Michel.

4e arrondissement (2,360 francs). — Garçons : Jura, Dijon, Dôle, Genève et Lyon. Filles : Versailles, Saint-Germain, Compiègne, Fontainebleau.

5e arrondissement (2,350 francs). — Garçons : Vosges. Filles : Rouen et Dieppe.

6e arrondissement (1,350 francs). — Deux caravanes pour les garçons et deux pour les filles. Garçons : Amiens, Calais et traversée en Angleterre; 2° Fontainebleau. Filles; 1° Boulogne et traversée en Angleterre; 2° Compiègne, Pierrefonds, Villers-Cotterets.

7e arrondissement (800 francs). — La municipalité du 7e arrondissement avait demandé de conduire les élèves en Alsace pour visiter les grands établissements industriels.

Le maire de l'arrondissement, M. Risler, devait leur offrir l'hospitalité à Thann. L'administration préfectorale, dans la crainte d'inci-

dents imprévus, n'a pas cru devoir autoriser ce projet de voyage, et il est probable que filles et garçons se contenteront d'explorer les Vosges.

8e arrondissement (750 francs). — Garçons : Mont-Saint-Michel, Saint-Malo, Dinan. Filles : le Havre, Honfleur, Trouville et Rouen.

9e arrondissement (1,000 francs). — Garçons et filles exploreront es environs de Paris.

10e arrondissement (2,500 francs). — Rien n'est encore fixé, avons-nous dit.

11e arrondissement (5,250 francs). — Deux caravanes pour les garçons et deux pour les filles. Garçons : 1° Honfleur ; 2° Fontainebleau. Filles : 1° Dieppe ; 2° Compiègne.

12e arrondissement (3,250 francs). — Garçons : Auvergne. Filles : Compiègne, Fontainebleau, Saint-Germain.

13e arrondissement (2,800 francs). — Garçons : Nancy, Filles : Royat.

14e arrondissement (2,950 francs). — Garçons et filles iront visiter la ville et la forêt de Fontainebleau.

15e arrondissement (2,590 francs). — Garçons : Rouen et le Havre. Filles : Saint-Germain.

16e arrondissement (750 francs). — Filles et garçons se rendront à Rouen et au Havre.

17e arrondissement (2,900 francs). — Garçons : Saint-Malo, Dinan, Granville, Mont-Saint-Michel. Filles : Boulogne, Calais, Dunkerque Amiens.

18e arrondissement (3,750 francs). — Garçons : Saint-Malo, Dinan, Granville, Mont-Saint-Michel. Filles : Boulogne, Calais, Dunkerque, Amiens.

19e arrondissement (3,100 francs). — Garçons : Rouen, le Havre Cherbourg. Filles : le Havre, Rouen, Honfleur.

20e arrondissement (3,360 francs). — La municipalité enverra les élèves, filles et garçons, visiter Bruxelles et Anvers.

Le manque de place nous oblige à renvoyer au prochain numéro le Courrier de l'Extérieur.

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 18208-5.

Nouvelle série. Tome VII. N° 9. 15 Septembre 1885.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LE CONGRÈS INTERNATIONAL

D'INSTITUTEURS ET D'INSTITUTRICES AU HAVRE

Le congrès international d'instituteurs et d'institutrices dont nous avions annoncé à plusieurs reprises la convocation, s'est réuni au Havre du 6 au 10 septembre. Plus de deux mille instituteurs et environ quatre cents institutrices avaient répondu à l'appel du comité d'organisation, ainsi que des inspecteurs primaires, au nombre d'une quarantaine, et des directeurs et directrices d'école normale. Les pays étrangers étaient représentés par plus de cinquante délégués, venus d'Angleterre, de Belgique, de Suisse, d'Italie, d'Allemagne, d'Autriche, du Danemark, de Russie et même des États-Unis. La ville du Havre avait généreusement offert l'hospitalité à tous les congressistes; ceux qui n'étaient pas logés chez des particuliers ou à l'hôtel avaient été casernés dans les deux lycées et dans divers autres établissements publics; la Compagnie transatlantique avait même mis à la disposition du comité un de ses immenses paquebots pour héberger ceux qui n'avaient pu trouver un lit sur la terre-ferme.

Le compte rendu officiel du congrès va être publié, et reproduira in-extenso les discours, les rapports, les discussions, tout ce qui a trait aux travaux et aux réjouissances de ces cinq journées. Nous pouvons donc nous contenter ici d'un résumé sommaire; il suffira de mettre sous les yeux de nos lecteurs le discours prononcé par M. le ministre de l'instruction publique et le texte des diverses résolutions votées par le congrès.

L'ouverture du congrès a été faite, conformément au programme, le dimanche 6 septembre, à 2 heures, par M. René Goblet, ministre de l'instruction publique. Après que MM. Hendlé, préfet

de la Seine-Inférieure, et Jules Siegfried, maire du Havre, eurent souhaité la bienvenue au ministre et aux deux mille cinq cents personnes réunies dans l'enceinte du Grand-Théâtre, M. le ministre a prononcé le discours suivant :

MESSIEURS,

En remerciant M. le maire du Havre de ses paroles courtoises, dont je suis bien touché, je tiens à lui dire, à mon tour, avec quelle satisfaction j'ai accepté l'invitation qu'il m'a faite au nom de la municipalité de cette ville si sincèrement républicaine et si dévouée aux intérêts de l'instruction publique.

Comment n'aurais-je pas saisi avec empressement l'occasion qui m'était offerte d'entrer directement en rapport avec les représentants du grand corps des instituteurs de France et de saluer en même temps les délégués étrangers venus de toutes les nations de l'Europe pour étudier avec eux cette question vraiment internationale de l'enseignement populaire, la plus capable d'effacer avec le temps les divisions qui existent entre les peuples et de les rapprocher les uns des autres dans la science, le travail et la paix ? *(Applaudissements).*

A tous nos hôtes, au nom du gouvernement de la République française, j'adresse une cordiale bienvenue.

Messieurs, c'est à l'initiative de la municipalité du Havre qu'est due l'idée de ce congrès, et c'est à mon prédécesseur au ministère de l'instruction publique que revient l'honneur de l'avoir accueillie. Appelé à succéder à l'honorable M. Fallières, je me suis empressé de l'approuver à mon tour, étant de ceux qui pensent qu'on ne peut que gagner à voir discuter les grandes questions d'intérêt public dans des assemblées d'hommes compétents. *(Applaudissements.)* Quant au caractère même de cette réunion, à son organisation, à son mode de fonctionnement, rien n'était arrêté. J'ai pris sans hésitation le parti de la considérer comme absolument libre et d'assurer par tous les moyens la complète indépendance de ses délibérations et de ses résolutions.

La municipalité du Havre, assistée du comité d'organisation qu'elle-même avait constitué, a tout fait et tout préparé. Le gouvernement n'est même pas intervenu pour aider de ses subventions les instituteurs qui désiraient se rendre à l'appel du comité. Et cependant, il en est venu de presque tous nos départements, même de Corse et d'Algérie, tant la liberté a par elle-même d'attrait et de force impulsive.

Sans doute, l'éminent recteur de l'académie de Paris a bien voulu, à la demande de l'administration municipale, accepter la présidence du congrès. Il vous apportera, avec le secours de sa haute expérience dans toutes les matières de l'enseignement, l'autorité morale si nécessaire à la bonne direction des travaux d'une grande assemblée. MM. Jost et Brouard, inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, M. Lenient, directeur de l'école normale d'Auteuil, lui ont été adjoints pour présider vos diverses sections. Bien qu'appartenant, comme M. le recteur, à l'administration de l'instruction publique, ils ne sont, eux aussi, que des auxiliaires mis à votre disposition pour faciliter votre tâche. Prenez acte, je vous prie, messieurs, de

mes paroles. Ni M. le recteur, ni les présidents des sections ne prennent part au congrès comme représentant le ministère, ses doctrines en matière d'enseignement, ses solutions sur les questions que vous allez débattre. Votre liberté est entière. C'est à ce prix seulement, selon moi, que le ministre à qui revient la tâche de s'inspirer de vos avis et de conclure trouvera dans vos délibérations les lumières qu'il en attend. Je désire que vous soyez absolument convaincus de la sincérité de mon langage et que, par conséquent, il demeure entendu pour tous que ce qui sortira de ce congrès sera, non pas un travail préparé par le gouvernement et soumis à votre sanction, mais une œvvre libre et personnelle dont le mérite et la responsabilité vous appartiendront entièrement. *(Vifs applaudissements.)*

Mais, messieurs, si le gouvernement, comme je viens de vous en renouveler l'assurance, ne veut à aucun degré influer sur vos délibérations, vous trouverez naturel cependant qu'en ouvrant le congrès j'essaie, en quelques mots, d'en bien déterminer l'objet tel que vous-mêmes l'avez conçu.

Vous ne vous êtes pas réunis ici pour remettre en question les principes sur lesquels repose désormais notre enseignement primaire. Notre législation républicaine lui a imprimé ce triple caractère : l'obligation, la gratuité, la laïcité. Et l'œuvre de nos assemblées à cet égard n'a pas été improvisée; elle est le résultat de longues et consciencieuses méditations. Elle répond aux véritables exigences du sentiment public, car en assurant à tous les enfants le bienfait de l'instruction, en la mettant dans des conditions égales à la portée de tous, en garantissant par sa neutralité en matière religieuse la liberté des consciences, la loi a réellement atteint le but qu'un Etat républicain devait se proposer.

Il s'agit aujourd'hui de l'appliquer, non de la discuter. Quelles que soient les difficultés qu'elle entraîne, soit pour les enfants et les familles, soit pour les instituteurs eux-mêmes, il ne peut entrer dans la pensée d'aucun de vous d'en contester la légitimité. C'est l'œuvre capitale accomplie par la troisième République, celle dont elle s'honore à juste titre par-dessus toutes les autres. Je connais trop les sentiments de patriotisme de nos instituteurs et leur dévouement aux intérêts de la démocratie pour douter qu'ils l'acceptent pleinement et sans réserve. *(Vifs applaudissements.)*

Sans doute des réformes de cette importance ne s'exécutent pas sans léser certains intérêts particuliers. La loi, en supprimant la part de ressources provenant de la contribution des familles, et que l'extension progressive de la gratuité diminuait d'ailleurs chaque jour, a nécessairement atteint un grand nombre d'instituteurs, surtout les nouveaux venus dans la carrière de l'enseignement. Cette mesure appelait un corollaire qu'elle n'a pas encore reçu. Il y a des situations, je ne le sais que trop, bien dignes d'intérêt; des espérances ont été données qu'on a dû jusqu'ici laisser en souffrance. Et cependant, messieurs, j'ai la certitude que cette attente, pour s'être trop longtemps prolongée, ne vous a pas découragés, que vous n'en avez pas apporté moins de zèle à l'accomplissement de vos devoirs, et surtout que vous ne rendez pas responsable de vos mécomptes ce principe de la gratuité, que vous étiez des premiers à réclamer au congrès pédagogique de 1881.

Il n'en est pas moins vrai que le moment est venu de reprendre ces questions et de les envisager sérieusement avec la volonté de les résoudre. Vous avez apprécié certainement les mesures que, sur la proposition de mon très distingué et très dévoué collaborateur M. le directeur de l'enseignement primaire, j'ai prise récemment pour remédier aux graves inconvénients, aux longs délais qu'occasionnait la liquidation des pensions de retraite. Je ne les rappelle que pour attester ma ferme intention de m'attacher aussi aux autres parties du problème pour lesquelles, vous le savez, la solution ne dépend pas uniquement du ministre; il y faut l'intervention des Chambres. Ce qui est l'attribution et le devoir du ministre, c'est de proposer aux Chambres une loi juste, bien conçue, praticable, et qui donne aux instituteurs les satisfactions qu'ils ont droit d'attendre, sans grever, d'une façon déraisonnable, les budgets des communes et de l'État.

Dès mon entrée au ministère de l'instruction publique, j'ai dû, naturellement, me préoccuper de ce grave sujet. Dans une conférence où se trouvaient réunis MM. les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, nous avions étudié les bases d'un nouveau projet à déposer devant le Parlement.

Deux idées principales m'avaient paru dominer la question. La première, c'est qu'il importe de bien déterminer les classes entre lesquelles seront répartis les instituteurs, les conditions d'avancement au choix ou à l'ancienneté, et de créer au-dessus des classes actuelles une ou deux classes exceptionnelles dont le traitement puisse être une cause d'ambition légitime en même temps qu'une juste récompense pour les instituteurs les plus méritants.

La seconde, c'est que tout en relevant les traitements, il convient de les simplifier le plus possible, en faisant disparaître la plupart des allocations supplémentaires qui, dans l'état actuel, donnent lieu à tant de difficultés d'application, de retards dans le règlement, de complications dans la comptabilité. *(Applaudissements).*

Je me borne à vous indiquer ces idées qui, d'ailleurs, vous sont familières. Vous les discuterez, et si la fin prochaine de la législature ne m'a pas permis de saisir la Chambre à nouveau de la question, j'ai du moins la satisfaction de penser que je pourrai profiter de vos travaux et peut-être soumettre à la Chambre nouvelle, dès ses premières séances, un projet plus complètement étudié et qui s'inspirera des résultats de vos délibérations.

Messieurs, une autre question, bien importante au point de vue social comme au point de vue pédagogique, figure dans le programme du congrès : celle du travail manuel dans l'école primaire et de l'organisation des écoles professionnelles et d'apprentissage.

Nous ne sommes plus au temps où l'on avait besoin de réhabiliter le travail manuel. Je ne chercherai pas si, comme l'ont prétendu beaucoup de publicistes et de philosophes, il forme le complément nécessaire de tout enseignement, soit comme « étant seul capable de réaliser chez l'homme l'équilibre de l'être physique et de l'être intellectuel », soit parce qu'il est « l'occupation qui rapproche le plus l'homme de l'état de nature ».

Vous savez que la Révolution, s'inspirant de ces idées, avait fait de l'apprentissage d'un travail manuel une condition essentielle de la qualité de citoyen, et que la Constitution de l'an III n'inscrivait

sur le registre civique que les jeunes gens prouvant qu'ils savaient lire, écrire et exercer une profession mécanique.

Ce n'est sans doute pas sous cet aspect un peu métaphysique que vous examinerez la question, mais à un point de vue plus pratique, plus utilitaire, et non moins intéressant pour une démocratie dont le travail est la première loi et qui veut prospérer et grandir par le développement de son activité commerciale, agricole, industrielle, comme par le progrès des sciences et des arts libéraux.

Ne nous y trompons pas, en effet, et surtout n'égarons point, par des visées chimériques, les jeunes générations dont le sort nous occupe.

Quand nous disons que, désormais, tous les hommes sont égaux, que toutes les fonctions et toutes les carrières sont ouvertes à tous, que chacun peut s'élever par ses facultés et par son travail aux premiers rangs de la société, quand pour faire de cette parole une réalité, non contents de répandre l'instruction à flots, nous nous efforçons de relier entre eux les divers ordres d'enseignement, et de fournir aux enfants les plus méritants les moyens d'en parcourir tous les degrés, certes, nous savons bien qu'un tel avenir n'est réservé qu'au petit nombre. Ce qui est vrai, c'est qu'il n'est fermé pour aucun de ceux que leur intelligence et leur volonté rendent capables de le conquérir. Mais il n'est pas moins certain que la grande majorité des élèves qui recevront à l'école primaire la culture générale indispensable à tout citoyen, sont destinés à des situations plus modestes, que l'exercice des professions mécaniques sera leur lot, et qu'il est de leur intérêt, comme de l'intérêt de la société, de les y préparer.

De là, la nécessité, qui n'est plus guère contestée aujourd'hui, non seulement de créer, en vue de la préparation aux industries les plus répandues, des écoles plus spécialement techniques, mais aussi d'adjoindre à l'enseignement primaire le travail manuel de l'atelier avec le maniement des principaux outils, de façon à former de bonne heure le goût et la main de l'enfant, et à le mettre à même de choisir le genre de métier qui convient le mieux à ses aptitudes.

Nos lois du 11 décembre 1880 et du 28 mars 1882 ont consacré le principe de cette double institution. Malheureusement, nous devons le reconnaître, il reste presque tout à faire pour l'exécution de ces lois. Ce n'est guère que dans un certain nombre d'écoles primaires supérieures que le travail de l'atelier est régulièrement pratiqué, et quant aux écoles professionnelles, créées par quelques villes, soit avant, soit depuis la loi de 1880, elles n'ont pas obtenu encore la reconnaissance légale qui leur permettrait de bénéficier des dispositions de cette loi.

Il en est ainsi notamment, j'ai le regret de le dire, de l'école professionnelle du Havre, dont la fondation remonte à près de vingt ans déjà, qui n'a pas cessé de se développer depuis cette époque et va recevoir encore de nouveaux compléments. J'aurais été heureux de pouvoir apporter aujourd'hui un arrêté, pris de concert avec mon collègue M. le ministre du commerce, et consacrant définitivement cette excellente institution. Le ministère de l'instruction publique n'a pas attendu ce moment pour encourager l'école par ses subventions, et il ne dépendra pas de moi que la question ne soit très prochainement résolue.

C'est sur l'organisation de cet enseignement manuel, soit à l'école primaire, soit dans les écoles professionnelles, que pourra se produire ici un échange d'idées des plus utiles, si j'en juge par les propositions soumises au congrès. En quoi consistera cet enseignement pour les garçons et pour les filles? Quels en seront l'objet et le caractère et dans quelle mesure devra-t-on tenir compte des besoins de la région, des industries locales? A qui sera-t-il confié, à l'instituteur lui-même ou à des maîtres étrangers à l'école? Ce sont toutes questions fort délicates sur lesquelles nous ne pouvons que recueillir les opinions de maîtres expérimentés. Vous nous direz également votre avis sur les écoles d'apprentissage, sur la part qu'il convient d'y faire à l'enseignement proprement dit, sur les modifications qu'il pourrait y avoir lieu d'apporter à la loi de 1880, restée jusqu'ici sans application, peut-être à cause de l'insuffisance de ses dispositions.

La plupart des autres nations de l'Europe nous ont devancés dans cette voie. La présence au milieu de nous des délégués qui les représentent apportera, sur ce sujet notamment, le plus précieux concours à vos travaux. Vous profiterez de l'expérience qu'ils ont acquise, et cela seul justifierait, s'il était besoin de le faire, le caractère international donné à ce congrès. *(Applaudissements.)*

Enfin, messieurs, les questions concernant l'enseignement professionnel des instituteurs et institutrices dans les écoles normales ne sont pas moins dignes de fixer votre attention. Je regrette de ne pas voir inscrits parmi les membres de cette réunion un plus grand nombre de directeurs ou de professeurs d'écoles normales. Il eût été bien désirable que, de ce côté aussi, le congrès pût recueillir des renseignements contrôlés par la pratique et des avis autorisés.

C'est de nos écoles normales que sortiront bientôt tous nos instituteurs. Tout dépend, par conséquent, de la préparation qu'ils y recevront. A quoi servirait de répandre, d'améliorer, de fortifier l'enseignement populaire, si nous n'étions en mesure de fournir à nos écoles des maîtres à la hauteur de leur tâche?

Ah! messieurs, j'ai souvent pensé que cette réforme considérable de l'instruction publique, que le gouvernement républicain a entreprise avec tant d'ardeur et pour laquelle le pays a fait avec joie tant de sacrifices, ne serait qu'une œuvre vaine, hors de proportion en tous cas avec nos espérances et nos efforts, si nous n'étions assurés d'en confier l'application à des mains parfaitement dignes et capables. Et c'est pourquoi notre principal souci doit être de former d'abord de bons instituteurs, unissant aux connaissances et aux aptitudes pédagogiques le sentiment du devoir et la valeur morale qui sont les qualités essentielles d'un véritable éducateur. *(Approbation unanime.)*

Oui, messieurs, je n'hésite pas à le dire, bien convaincu d'ailleurs de répondre à votre pensée, ce sont là les qualités que nous vous demandons avant toutes les autres, celles qui font l'importance sociale de votre fonction et que le gouvernement est en droit d'attendre de vous. C'est parce qu'il a compris ainsi votre mission qu'il a tout fait pour en relever la dignité. Si, sous certains rapports, votre situation encore mal définie peut donner matière à des plaintes fondées, à cet égard, du moins, aucun de vous ne saurait méconnaî-

tre ce qu'il doit à la République. Comparez seulement, avec les servitudes du passé, les garanties d'indépendance dont vous jouissez aujourd'hui, et s'il vous reste un doute, demandez-vous sous quel régime on aurait pu assister à ce grand spectacle, bien nouveau en France tout au moins, d'une assemblée de plus de deux mille instituteurs se réunissant librement pour discuter leurs intérêts et ceux de l'enseignement. *(Vifs applaudissements.)*

En parcourant sommairement devant vous les divers ordres de questions dont vous allez délibérer, j'ai voulu simplement vous prouver l'intérêt et la sympathie du gouvernement et en particulier du ministre de l'instruction publique, et vous donner l'assurance que les vœux qui sortiront du congrès seront très attentivement examinés. Les honorables fonctionnaires qui assisteront à vos débats dans l'unique but que je vous ai dit, y puiseront, certainement, d'utiles indications. De mon côté, je vous promets d'employer toute l'activité que je puis avoir à faire aboutir, si les circonstances me le permettent, les solutions que vous aurez préparées et qui me paraîtront mériter d'être soumises au Parlement.

Et maintenant, messieurs, je vous rends à votre liberté. Je me retire en vous adressant mes vœux bien sincères pour le succès de vos travaux, pour que vos discussions se poursuivent paisibles, lumineuses, profitables au but que nous voulons atteindre en commun.

« C'est l'effet salutaire, disait en 1881 l'honorable recteur qui va vous présider, c'est le bienfait de ces assemblées de corps, de ces grandes assises, que l'horizon des sentiments et des idées s'étend, s'élève, se purifie. »

Cette hauteur de vues convient bien plus encore à une assemblée comme celle-ci, où des représentants des autres nations vont délibérer avec vous.

Que nos hôtes, après avoir constaté par eux-mêmes ce que nous avons su faire en quelques années pour le progrès de l'enseignement, emportent d'ici cette idée que la République française, forte de son unité, de son armée, qui se confond désormais avec la nation elle-même, tourne tous ses efforts vers les arts de la paix et vers le développement de l'instruction publique, qui fait les peuples grands par la liberté et par l'égalité des citoyens.

Après ce discours, qui a été accueilli par les plus chaleureux applaudissements, le ministre a remis la croix de la Légion d'honneur à M. Néel, directeur de l'école primaire de Rueil (Seine-et-Oise).

Ensuite a eu lieu, dans le bâtiment récemment achevé du lycée de jeunes filles, la cérémonie de l'inauguration de ce lycée, cérémonie que la municipalité du Havre avait tenu à faire coïncider avec l'ouverture du congrès.

Le soir, à l'Hôtel de Ville, illuminé et élégamment décoré pour la circonstance, un punch offert par la ville a réuni de nouveau tous les membres du congrès.

Le lundi matin, les congressistes se sont répartis en trois sections pour commencer leurs travaux.

La section A, présidée par M. Jost, inspecteur général de l'instruction publique, a siégé salle Sainte-Cécile. Elle avait à étudier deux questions : 1° *De l'utilité des congrès nationaux et internationaux d'instituteurs ;* 2° *Du travail manuel à l'école primaire comme complément de l'enseignement primaire; de l'organisation des écoles professionnelles et d'apprentissage.* Deux séances, l'une le matin, l'autre l'après-midi, suffirent à cette section pour élaborer les projets de résolution qu'elle devait soumettre à la réunion plénière du congrès ; M. Francolin fut nommé rapporteur pour la première question, et M. René Leblanc pour la seconde.

La section B, à laquelle s'était fait inscrire la majorité des membres du congrès, et que présidait M. Lenient, directeur de l'école normale d'instituteurs du département de la Seine, avait à s'occuper d'une question très actuelle et très délicate : *Du traitement des instituteurs et des institutrices.* Vu le grand nombre des personnes qui désiraient prendre part à ses travaux, la section dut se subdiviser en cinq sous-sections, délibérant chacune dans un local différent. Ce fractionnement eut pour conséquence d'allonger un peu les discussions préparatoires, et ce fut seulement le mardi soir que, les cinq sous-sections ayant toutes terminé l'examen de la question qui leur était soumise, il fut possible d'arriver à la désignation du rapporteur, en la personne de M. Couturier, inspecteur d'académie à Rouen, et à la rédaction des projets de résolution à présenter à l'assemblée générale.

La section C, enfin, présidée par M. Brouard, inspecteur général de l'instruction publique, se réunit au Conservatoire de musique pour y étudier la dernière question : *Ecoles normales; part à faire à l'éducation générale et à la préparation professionnelle des instituteurs et des institutrices.* Elle tint deux séances dans la journée du lundi et une troisième séance le mardi matin, et choisit M. Morancet pour son rapporteur.

Le congrès a tenu, dans la vaste salle du Cercle Franklin, trois séances plénières, présidées par M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris. La première, qui a eu lieu le mardi après-midi, a été consacrée, pour une moitié, à la question des congrès

nationaux et internationaux d'instituteurs, et pour l'autre à celle du travail manuel à l'école primaire. Dans la séance plénière du mercredi matin, les débats relatifs au travail manuel ont été repris et terminés, après quoi le Congrès s'est occupé de la question des écoles normales. La troisième et dernière séance plénière, le mercredi après-midi, a été remplie par la discussion de la question des traitements, qui s'est prolongée jusqu'à sept heures et demie du soir. D'un bout à l'autre, les délibérations du Congrès, dirigées par l'honorable M. Gréard avec une précision et une lucidité admirables, jointes à une impartialité à laquelle tous se sont plu à rendre hommage, ont présenté un spectacle plein de dignité; un ordre parfait n'a cessé de régner, et les instituteurs ont montré, durant ces trois jours de discussion, une modération, un respect de l'opinion contraire, une correction dans la tenue et le langage qui leur font le plus grand honneur.

Nous donnons ci-dessous le texte des résolutions votées par le congrès sur les quatre questions soumises à ses délibérations, nous réservant de rectifier, s'il y a lieu, lorsque nous aurons sous les yeux le compterendu sténographique, les erreurs ou omissions que nous aurions pu commettre :

Première question : Congrès nationaux et internationaux d'instituteurs.

CONGRÈS NATIONAUX

I

Il est utile d'établir des congrès périodiques d'Instituteurs entre les membres de l'enseignement primaire, afin de provoquer des échanges de vues sur les questions intéressant les écoles et les maitres.

II

Le congrès, considérant que cette institution ne porte des fruits sérieux que si les questions à étudier ont pu être suffisamment mûries; qu'il y a lieu, par conséquent, de laisser entre deux congrès successifs le temps nécessaire à une sérieuse préparation, propose : Les congrès nationaux se tiendront tous les trois ans et devront être précédés de réunions régionales préparatoires.

III

Considérant qu'il importe de faciliter aux instituteurs de les tous départements la fréquentation des congrès : qu'il est utile d'intéresser les municipalités et les habitants aux questions d'enseignement primaire

Le congrès propose :
Les congrès auront lieu à l'époque des grandes vacances et se tiendront à tour de rôle dans les principales villes de France.

IV

A. Les congrès fonctionnent sur l'initiative des instituteurs.
B. Les congrès sont libres et accessibles à tous les membres appartenant ou ayant appartenu à l'enseignement primaire.
C. Sont admises, avec voix consultative, toutes les personnes qui s'intéressent aux questions d'éducation et d'instruction.
D. Une cotisation sera demandée aux adhérents afin de subvenir, en tout ou en partie, aux dépenses d'organisation du congrès.
E. Pour assurer le bon fonctionnement de l'institution, le congrès émet le vœu qu'à l'avenir, à chaque Congrès, il soit nommé un comité chargé de préparer la réunion de l'assemblée suivante.
F. Le congrès propose qu'il soit créé un organe spécial, ayant pour collaborateurs tous les instituteurs de France, afin d'entretenir dans le corps enseignant l'émulation nécessaire au succès des Congrès.
G. Un comité local, composé de membres de la municipalité et d'instituteurs de la ville, est chargé de l'organisation matérielle de chaque congrès.

CONGRÈS INTERNATIONAUX

Il est utile que des congrès internationaux aient lieu périodiquement en France et à l'étranger.

DISPOSITION TRANSITOIRE

Par mesure transitoire, le congrès propose que le prochain congrès national ait lieu en 1887 à Paris. Le prochain congrès international aura lieu en 1889, également à Paris, à l'occasion du centenaire de la Révolution.

DISPOSITION ADDITIONNELLE

Le congrès émet le vœu que des subventions soient allouées aux instituteurs de la Corse, de l'Algérie et des colonies (au nombre de deux instituteurs et de deux institutrices) qui assisteront au congrès, afin de leur permettre de supporter les frais de voyage.

Deuxième question : Enseignement du travail manuel.

I

Le congrès, reconnaissant que le travail manuel doit faire partie intégrante d'un bon système d'éducation générale, puisqu'il contribue à développer l'activité, l'observation, la perception et l'intuition, émet le vœu qu'il soit introduit le plus tôt possible dans les écoles primaires élémentaires.

II

Le travail manuel sera le même pour toutes les écoles, mais dans les cours complémentaires et les écoles supérieures sera graduellement mis en rapport avec les besoins locaux.

III

L'enseignement du travail manuel sera donné soit directement par l'instituteur, soit provisoirement sous sa direction par des ouvriers qui présenteront toutes les garanties désirables de capacité, de moralité et de tenue.

IV

Le congrès, considérant qu'il importe avant tout de préparer les futurs instituteurs à l'enseignement nouveau, et de fournir aux instituteurs actuels une source de renseignements précis, émet le vœu que les règlements en vigueur relatifs au dessin et au modelage, travaux à l'atelier, au laboratoire et au champ d'expériences, soient appliqués sans délai dans toutes les écoles normales d'où doivent partir l'exemple et l'impulsion. Des cours spéciaux de travail manuel seront institués pendant les vacances dans les écoles normales à l'usage des instituteurs et des institutrices qui en feront la demande.

V

Dans les écoles de filles, l'enseignement manuel comprendra, outre les travaux de couture et de coupe, des exercices pratiques relatifs à l'économie domestique et au jardinage.

VI

Les écoles primaires supérieures auront un caractère professionnel en ce sens qu'elles feront aux travaux manuels une part en rapport avec les besoins locaux. Les exercices pratiques comprendront le travail du bois, du fer, le modelage, et les applications agricoles au champ d'expériences.

VII

Des ateliers seront annexés à toutes les écoles primaires supérieures élémentaires. Le congrès exprime le vœu que les municipalités qui ont créé des écoles primaires supérieures soient mises en demeure de voter les fonds nécessaires à cette installation.

VIII

Le dessin industriel aura une place très large dans les écoles d'apprentissage et les écoles primaires supérieures ; il aura pour base la géométrie descriptive.

IX

Il est désirable que certains avantages soient attachés à la possession du certificat d'études primaires supérieures.

X

L'enseignement des travaux manuels dans les écoles primaires supérieures et dans les écoles d'apprentissage sera confié à des ouvriers choisis avec soin, sur la proposition du directeur, et placés sous son autorité.

Dans les écoles primaires supérieures de filles, le cours de coupe

et d'assemblage sera confié à une institutrice pourvue du diplôme de coupe et placée sous la direction de l'institutrice titulaire.

XI

Dans les centres importants, on établira des écoles d'apprentissage analogues à celle du Havre et appropriées aux besoins de la localité.

Elles pourront être fondées par les communes, les chambres de commerce, les chambres syndicales ou par toute autre association.

XII

La direction de l'école d'apprentissage doit être une, et confiée a l'instituteur-directeur.

XIII

Afin de faire disparaître le vagabondage qui menace de devenir un danger pour la société, le congrès émet le vœu qu'il soit créé dans chaque département un internat d'apprentissage, réservé spécialement aux orphelins et aux enfants abandonnés.

Troisième question : Traitement des instituteurs.

I

Le traitement des instituteurs se compose de deux éléments : traitement fixe et indemnité de résidence.

II

Les instituteurs titultaires seront divisés en cinq classes auxquelles correspondent les traitements fixes suivants :

1,300 fr. — 1,500 fr. — 1,800 fr. — 2,100 fr. — 2,400 fr.

III

Les instituteurs des écoles de hameau sont assimilés aux instituteurs ordinaires.

IV

Les traitements du personnel des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires seront l'objet d'une réglementation spéciale.

V

Les institutrices titulaires reçoivent les mêmes traitements que les instituteurs.

VI

Les institutrices de hameau sont assimilées aux titulaires.

VII

Les directrices des écoles maternelles et des écoles enfantines sont assimilées entièrement, quant au traitement, aux institutrices ordinaires.

VIII

Les instituteurs et institutrices titulaires sont promus d'une classe à une autre à l'ancienneté et au choix.

Toute promotion, à quelque classe que ce soit, peut se faire soit à l'ancienneté, soit au choix.

La promotion à l'ancienneté a lieu de quatre ans en quatre ans.

La promotion au choix ne peut se faire qu'après trois ans passés dans la classe précédente.

Le nombre des instituteurs promus au choix sera, dans chaque classe, le dixième au moins du nombre total.

La liste des promotions au choix sera arrêtée en conseil des inspecteurs primaires, présidé par l'inspecteur d'académie.

IX

L'indemnité de résidence est calculée d'après le chiffre de la population communale.

L'indemnité sera ainsi fixée :

De 500 à 1,000 habitants.	100 fr.
De 1,000 à 3,000 habitants.	200 »
De 3,000 à 10,000 habitants	300 »
De 10,000 à 20,000 habitants	400 »
De 20,000 à 40,000 habitants	500 »
Au-dessus de 40,000 habitants	600 »

L'indemnité de résidence est passible de retenue.

X

Les instituteurs-adjoints sont compris dans une classe unique.

Le traitement fixe pour une classe unique d'adjoints est de 1,000 francs.

Les instituteurs-adjoints auront une indemnité de résidence qui sera la moitié de celle accordée aux instituteurs titulaires dans la même localité.

XI

Les instituteurs-adjoints touchent le traitement total d'un instituteur titulaire de la dernière classe chargé d'une école de la dernière catégorie, après trois ans de stage et à la condition d'avoir vingt et un ans d'âge.

L'instituteur-adjoint ne peut être promu à une classe de titulaire supérieure à la cinquième.

Les quatre années passées à l'école normale tiendront lieu, pour l'avancement, d'une année de service.

XII

Les institutrices-adjointes et les sous-directrices des écoles maternelles sont traitées comme les instituteurs-adjoints et soumises aux mêmes conditions d'avancement.

XIII

Une allocation supplémentaire sera accordée, quelle que soit la quotité du traitement total, aux instituteurs et institutrices pourvus:

1° Du brevet supérieur : 100 francs.
2° Du certificat d'aptitude pédagogique : 100 francs.
3° De la mention honorable : 25 francs.
4° De la médaille de bronze : 50 francs.
5° De la médaille d'argent : 100 francs.
Avec la médaille d'argent est remis un titre usufruitier de 100 francs de rente.
Une médaille d'argent sera donnée à un instituteur sur 250.
Les allocations pour brevet supérieur et certificat d'aptitude se cumulent.
Ces deux allocations sont soumises à la retenue.
Les allocations pour mention honorable, médaille de bronze, médaille d'argent ne se cumulent pas.
Elles ne sont pas soumises à la retenue.
Elles sont viagères.
La liste de mérite (1er et 2e huitième) est supprimée.

XIV

Le traitement total est payé par l'Etat, y compris les allocations diverses.
Les communes ont le droit d'ajouter un supplément au traitement.
Ce supplement ne sera pas soumis à la retenue.
Le traitement total sera payé par douzièmes sur la présentation des mandats délivrés par le préfet.
Le traitement des instituteurs ne figurera pas au budget communal.

VOEU ADDITIONNEL

Une loi organique sur l'instruction primaire sera votée dans le plus bref délai.

Quatrième question : Écoles normales.

RECRUTEMENT

Les candidats peuvent être préparés dans toutes les écoles primaires, selon le milieu où ils vivent.

AGE D'ADMISSION

Les candidats à l'école normale devront, pour se présenter aux examens d'admission, être âgés de 16 ans au moins au 1er janvier de l'année dans laquelle ils se présentent.
Nul candidat ne pourra être admis s'il est âgé de plus de 20 ans au 1er janvier qui suivra l'examen.
En ce qui concerne les jeunes filles, l'âge minimum d'admission sera fixé à quinze ans au 1er janvier de l'année dans laquelle elles se présentent à l'examen.

EXAMEN D'ADMISSION

L'examen d'admission à l'école normale portera sur toutes les matières du cours supérieur des écoles primaires.

AVANTAGES ACCORDÉS AUX CANDIDATS ET AUX MAITRES

I. Le congrès émet le vœu qu'une allocation soit accordée aux instituteurs qui ont préparé avec succès des candidats.

II. Les départements seront encouragés :

1° A fonder des bourses en faveur des candidats pendant la durée de leur préparation;

2° A leur fournir le trousseau;

3° A mettre entre les mains des élèves, pendant leur séjour a l'école, les livres classiques, qui resteront leur propriété.

ÉDUCATION PHYSIQUE

Le temps à donner à l'éducation physique devrait être augmenté.

ÉDUCATION INTELLECTUELLE

I. — Conserver comme minimum les programmes actuels et augmenter la période d'études d'une quatrième année.

II. — Accorder plus de temps à la culture littéraire.

III. — Donner à l'enseignement de l'économie domestique *(écoles normales d'institutrices)* un but essentiellement pratique.

SANCTION

I. — Le congrès pense que les directeurs et directrices d'école normale doivent faire partie des commissions d'examen pour les brevets de capacité.

II. — Il ne croit pas utile la communication des notes des élèves-maîtres à la commission.

ÉDUCATION MORALE

La réorganisation des écoles normales, au point de vue de l'éducation physique, intellectuelle et morale des élèves-maîtres, a produit d'excellents résultats, et l'assemblée demande la continuation de l'essai qui a été tenté.

PRÉPARATION PROFESSIONNELLE

I. — Il est à désirer que le directeur de l'école annexe soit chargé du cours de méthodologie.

II. — La préparation professionnelle des élèves-maîtres au point de vue pratique se fera à l'école annexe; cette école prendra le nom d'école d'application.

III. — La classe ou les classes dont se compose l'école d'application seront organisées d'après le type le mieux approprié aux besoins du département.

IV. — La préparation professionnelle à l'école annexe aura lieu pendant toute la durée du séjour des élèves-maîtres à l'école normale.

V. — Le directeur de l'école annexe jouira de tous les avantages attribués aux professeurs d'école normale.

VI. — La direction de l'école annexe sera confiée à un instituteur pourvu du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique ainsi que du diplôme de professeur d'école normale et comptant au moins cinq ans d'exercice comme titulaire.

VŒUX ADDITIONNELS

I. — Il pourra être institué à l'école normale des conférences pour les instituteurs et les institutrices.

II. — La commission d'examen du certificat d'aptitude pédagogique se composera exclusivement de l'inspecteur d'académie, assisté de membres appartenant ou ayant appartenu à l'enseignement primaire.

III. — Tout instituteur n'ayant pas encore atteint aujourd'hui l'âge de trente ans sera tenu de produire le certificat d'aptitude pédagogique s'il veut obtenir la direction d'une école de plusieurs classes.

IV. — Le nom de la commission de surveillance sera changé en celui de commission, comité ou conseil d'administration.

Nous devons une mention à l'intéressante conférence faite le lundi soir devant les membres du congrès, par M. Franck Puaux, sur la méthode d'enseignement par les projections, avec accompagnement de projections de vues éclairées à la lumière oxhydrique, ainsi qu'à la représentation dramatique offerte aux instituteurs le mardi soir au Grand-Théâtre.

Le congrès a été clos le mercredi soir par un banquet servi sous les Halles, et qui réunit plus de deux mille convives. Après les toasts de M. le préfet Hendlé au président de la République et au ministre de l'instruction publique, de M. Siegfried au président et aux membres du congrès, de M. Gréard à la ville du Havre, de M. Néel à M. Siegfried; maire du Havre, de M. Jost aux délégués étrangers, un certain nombre de représentants des pays étrangers ont pris la parole: M. Gobat, conseiller d'État, directeur de l'instruction publique du canton de Berne; M. de Saint-Hilaire, directeur de l'école normale de Saint-Pétersbourg; M. Van Meenen, échevin de l'instruction publique à Saint-Gilles, Bruxelles; M. Poruba, professeur à Vienne, Autriche; M. Tidemand, directeur de l'école normale de Jönstrup, Danemark. M. Michon, directeur d'école primaire à Paris, a annoncé que les membres du congrès avaient souscrit

une somme de 700 francs pour faire placer à l'Hôtel de Ville du Havre une plaque commémorative du premier congrès international d'instituteurs; M. Desmoulins, conseiller municipal de Paris, a convié tous les assistants au congrès national qui, si le vœu exprimé au Havre s'accomplit, doit se réunir à Paris en 1887; enfin M. Franck Puaux a terminé par un toast éloquent et chaleureux à la patrie.

Le congrès du Havre a réussi de la façon la plus complète, et nous sommes persuadés qu'il portera d'heureux fruits. Remercions donc les hommes intelligents et dévoués qui ont pris l'initiative de cette grande et belle réunion, et, en première ligne, celui qui plus que tout autre a contribué à en assurer le succès, M. le maire du Havre.

A TRAVERS LES ÉCOLES

(NOTES D'UN INSPECTEUR)

C'était aujourd'hui cours d'histoire littéraire en troisième année à l'école normale de X... J'ai assisté à la leçon; elle traitait de Beaumarchais. En sortant, je cause — un peu à bâtons rompus, comme l'on cause — avec le maître, un maître encore jeune.

« Vous nous avez fait, Monsieur, une bien bonne biographie de Beaumarchais; sans doute, la matière prêtait; mais vous avez su en tirer parti. Vos élèves vous ont écouté avec plaisir et moi avec eux... Mais pourquoi cette biographie a-t-elle été toute votre leçon ou à peu près? Vous avez nommé le *Barbier de Séville* et le *Mariage de Figaro;* c'est vrai. Vous avez à propos de l'une et de l'autre de ces pièces conté des anecdotes intéressantes; je le reconnais encore : mais des pièces elles-mêmes, vous avez dit peu de chose; du talent de l'auteur, de son genre particulier de talent, rien... La faute, me répondez-vous, en est à cette biographie si riche en détails; elle vous a pris trop de temps, si bien qu'ensuite il ne vous en est plus resté assez. Affaire d'entraînement, selon vous! Alors, à l'avenir, défiez-vous de vous-même. Resserrez plutôt la partie biographique et anecdotique; vous le pouvez sans grands inconvénients; cela se trouve un peu partout. Réservez-vous pour la partie importante, capitale, la seule qui mérite de s'appeler vraiment *littéraire,* celle qui a pour objet de faire connaître et comprendre l'œuvre, et par l'œuvre l'auteur : tâche délicate! Elle exige votre action directe. Il s'agit d'ouvrir de jeunes esprits, de les conduire! N'est-ce pas proprement votre office? La parole y vaut mieux que le livre; le livre dit et passe; la parole insiste quand il est nécessaire, suit le mouvement des intelligences, s'adapte, se proportionne; elle s'insinue, se fait écouter, provoque l'un, puis l'autre, met en train, excite...

» Mais voyons, — entre nous, — cet entraînement dont vous parlez est-il bien l'explication vraie de ce manque de proportion entre les différentes parties de votre leçon ? Ne serait-ce pas en réalité que vous étiez plus prêt sur la biographie que sur le reste, qu'il est plus facile d'exposer des faits que des idées, surtout des idées qu'on emprunte. Un fait est toujours un fait; il a par lui-même une précision suffisante. Mais il est si malaisé de reproduire une idée dans sa juste mesure sans s'arrêter en deçà, sans pousser au delà; aussi le plus souvent, pour ne pas la fausser, on passe vite, on n'appuie pas; on est rapide et on est vague ; rien d'accusé, de marqué; c'est *flou*, comme on dit d'un dessin... Vous connaissiez, n'est-ce pas? les pièces que vous avez citées; vous les aviez lues... oui, mais il y a déjà un certain temps... Eh bien! à l'occasion de votre leçon, il fallait les relire. Relire est si bon! Après une année, on est tout étonné de voir comme l'on comprend mieux; il semble qu'il se soit fait un travail intérieur et inconscient de réflexion; l'esprit s'est étendu, ouvert; une lecture récente nous a mis sur la voie d'idées nouvelles : que sais-je encore?... Le temps, dites-vous, vous a manqué. Ce n'est pourtant pas bien long de lire deux pièces de théâtre! Et quelle bonne soirée vous eussiez passée! Et surtout comme votre leçon y eût gagné! Comme on parle mieux de ce qu'on a présent à l'esprit! Comme l'expression est plus vive quand l'impression est plus fraîche! Si vous ne pouviez tout relire, il fallait du moins relire une partie, quelques passages, les principaux; cela eût suffi pour raviver vos souvenirs.

» Croyez-moi, une biographie n'est que la préface d'une étude littéraire. Que vous me disiez que Beaumarchais a été horloger, musicien, homme de cour, financier, manufacturier, éditeur, armateur, fournisseur, agent secret; soit. Mais il a été aussi écrivain, et c'est comme écrivain qu'il nous occupe; parlez-nous donc de l'écrivain, surtout de l'écrivain; aidez-nous à nous faire de lui une idée quelque peu nette. Il y a dans un écrivain deux choses étroitement liées, je le sais, et s'entraînant l'une l'autre, qui peuvent pourtant être considérées successivement et à part, le fond et la forme, les

idées et la manière de les exprimer. Celui-là, parmi la foule de ceux qui ont écrit, mérite d'être cité qui a exprimé des idées qui lui sont propres dans une forme qui lui est propre. Ne vous flattez pas de connaître un écrivain, de pouvoir le faire connaître à autrui, tant que vous n'aurez pas trouvé ce quelque chose de personnel et dans les idées et dans le style qui l'a mis hors de pair, qui le distingue..... Trouver ce quelque chose de personnel ne vous paraît pas facile, j'en conviens. Essayons pourtant.

» Beaumarchais est un auteur comique ; mais avant lui dans votre cours d'histoire littéraire vous avez rencontré un auteur comique qui vous a certainement arrêté, que vous avez étudié avec soin, que vous connaissez bien, Molière : rapprochez Beaumarchais de Molière. Vous voilà forcé de sortir des généralités, amené à considérer votre auteur par un côte particulier ; tout de suite vos vues tendent à se préciser, grand avantage ! Molière, pris de bonne heure de la passion du théâtre, s'est donné tout entier au théâtre ; il en a vécu, on pourrait dire qu'il en est mort. Beaumarchais a fait du théâtre, pour prendre une expression d'aujourd'hui, comme il a fait bien d'autres choses ; il n'a écrit que deux pièces qui comptent, celles que vous avez nommées ; ce n'est pas moi qui vous reprocherai d'avoir passé sous silence *Tarare*, un opéra, *la Mère coupable*, un drame : enfin Beaumarchais n'a été auteur dramatique qu'à l'occasion, par besoin de mouvement et de bruit ; ce ne fut qu'un incident de plus dans cette vie féconde en incidents. Molière a embrassé dans son œuvre tout son temps, la cour, la ville, la province même ; que de figures et combien variées ! Un personnage, le même, a fait la fortune des deux comédies de Beaumarchais, Figaro. Et qu'est-ce que ce Figaro ? un valet. Il y a aussi des valets chez Molière, des valets rusés, retors, et bien amusants, Scapin par exemple. Toutefois, en y regardant d'un peu près, vous devrez reconnaître que Figaro ne saurait être confondu avec Scapin. Figaro tient de son temps, la fin du XVIII[e] siècle ; il tient de Beaumarchais lui-même. Vous touchez là à cette part d'idées personnelles, originales, que nous réclamions tout à l'heure de l'écrivain.

» Serrons plus encore, si nous le pouvons, ce rapprochement; or, nous le pouvons, en sortant plus encore des généralités, en allant à ce qui est, à ce qui a corps et donne prise, aux textes, et, pour plus de facilité, à une partie de texte nettement délimitée sur laquelle nous concentrerons notre attention. Prenons d'abord une page de Molière; choisissons-la, si vous le voulez, dans une de ses pièces tristes, *l'Avare;* car vous savez que de nos jours on a découvert de la tristesse chez Molière; et n'y a-t-il pas toujours en effet de la tristesse dans les choses humaines? tout dépend du côté par où on les considère. Harpagon cherche avec son intendant Valère et maître Jacques, son cuisinier, le menu du dîner qu'il veut offrir à celle qu'il aime. Comme nous nous amusons à le voir se débattre, cet Harpagon, entre les deux passions contradictoires qui le tiennent et se le disputent, l'amour et l'avarice, entre le désir de faire sa cour à Marianne et le regret, la peur de la dépense! Soit qu'il se renfrogne en entendant maître Jacques demander *de l'argent... de l'argent, toujours de l'argent*, soit qu'il se déride aux belles maximes de son intendant, à celle-là surtout qu'il voudrait faire graver, lui, l'avare, en lettres d'or dans sa salle à manger, comme nous rions! Et de quel bon rire, franc, large, épanoui, sain, qui repose et renouvelle, qui fait du bien! Prenez maintenant une page de Beaumarchais, celle, sans plus chercher, qui se rencontrera dans votre recueil de morceaux choisis: Marcou, *les Prosateurs*, page 414; acte 1, scène II de la pièce; Figaro et Almaviva se retrouvent... Vous riez aussi; est-ce du même rire? Certes, Figaro a des mots bien plaisants: mais comme ils sont mordants, agressifs! Un ministre lui a retiré l'emploi qui le faisait vivre: il n'a point réclamé, il s'est tenu coi, « persuadé, dit-il, qu'un grand nous fait assez de bien quand il ne nous fait pas de mal. » Plus loin, à celui qu'il a servi, il jette cette réplique: « Aux vertus qu'on exige dans un domestique, Votre Excellence connaît-elle beaucoup de maîtres qui fussent dignes d'être valets? » Chez ce rieur il y a du fiel; quoi d'étonnant à ce que son rire laisse après lui un goût d'amertume! « Joyeuse colère », dit de lui Almaviva; la joie est à la surface; au fond est la colère et toute sorte de sentiments

inquiétants. Figaro ne peut pardonner au grand seigneur d'avoir eu seulement la peine de naître, de tenir tout tandis qu'il n'a rien; au moment où il s'incline le plus bas devant lui, il doit se sentir des envies de lui sauter à la gorge et de lui dire : « Donne-moi ta place; je la mérite mieux que toi; à mon tour de jouir. » Et en attendant, il se console avec son esprit, s'en fait un jeu et une arme, mêlant à ses flatteries force insolences auxquelles le grand seigneur, bon enfant et imprévoyant, applaudit parce qu'elles lui semblent drôles, qu'elles l'amusent, et parce qu'il n'en soupçonne pas le danger, croyant à la durée de ce qui dure déjà depuis si longtemps. Décidément, cette scène me fait trop penser pour m'être un repos, elle me préoccupe, elle me trouble. Molière est moins compliqué; il s'amuse des fats et des sots, il fustige les fourbes et les hypocrites; il s'en prend moins encore aux hommes qu'à leurs travers; dans l'avare, il raille l'avarice. « Vilain défaut, semble-t-il nous dire, défaut qui nous livre à la publique risée; défiez-vous-en. » Le seul de ses grands personnages qui critique le train général des choses et attaque la société, prête tout le premier à la critique: il a des emportements, des accès de mauvaise humeur qui font rire de lui.

» Poursuivons, et dans ces deux mêmes pages cherchons à démêler la forme particulière du comique de l'un, puis de l'autre écrivain. Cette forme, chez Molière, n'a rien qui sente l'effort; elle est simple, aisée, naturelle : chaque personnage parle comme il doit parler, selon son caractère. Maître Jacques est un brave homme qui n'entend pas malice aux choses et les dit comme il les voit : il fera faire bonne chère si on lui donne bien de l'argent; de cette franchise toute droite, qui est son caractère, naît ici le rire. Valère est un rusé qui veut se faire bien venir d'Harpagon; il se garderait de le contredire, il est toujours de son avis, il en est, si l'on peut dire, plus que lui-même; il prend ses sentiments et les exagère. Quand il s'écrie « : Voilà une belle merveille de faire bonne chère avec bien de l'argent... pour agir en habile homme, il faut parler de faire bonne chère avec peu d'argent », il est dans son rôle, nous y entrons avec lui et nous rions. Il y a

une phrase d'Harpagon qui au théâtre ne manque guère son effet : toujours à la recherche de son menu, effrayé des propositions de maître Jacques, il se décide à risquer quelques indications. « Il faudra de ces choses dont on ne mange guère et qui rassasient d'abord : quelque bon haricot bien gras, avec quelque pâté en pot bien garni de marrons. » Certes la forme n'est pas ici indifférente : on en a la bouche empâtée et pleine comme des mets eux-mêmes : que dis-je ? elle donne à l'avance la sensation de l'estomac rempli, gonflé, qui ne désire plus rien, ne pouvant plus rien recevoir. Mais est-ce de la forme seule que naît le comique ? est-ce de telle ou telle partie de la phrase, de tel ou tel mot en particulier ? C'est plutôt de l'idée elle-même, des choses, de la situation, du personnage. Harpagon parle conformément à son caractère ; il est avare et parle en avare : par là il fait rire. Tel est le comique de Molière, aussi varié de formes qu'il y a de caractères, inhérent à ces caractères mêmes : jaillissant non par saccades et d'une manière intermittente, mais à flots larges et continus, comme d'une source toujours ouverte. Étudiez d'autre part les phrases qui chez Beaumarchais amènent le rire ; elles sont toutes à peu près de même forme, courtes, serrées, ramassées sur elles-mêmes ; elles partent tout à coup, elles étonnent ; c'est comme un ressort qui se débande, comme un trait ; tel est en effet le nom qu'on a donné à ces sortes de phrases. Il n'y a pas de traits chez Molière ; il y en a chez Beaumarchais ; depuis lors nous en avons singulièrement usé. Le trait suppose un certain effort ; il est préparé, aiguisé ; son premier mérite est l'imprévu ; à ce mérite on sacrifie parfois la justesse de l'idée. Almaviva dit à Figaro : « Je ne te reconnaissais pas, moi ; te voilà si gros et si gras. » Et Figaro répond : « Que voulez-vous, Monseigneur ? c'est la misère... » La misère engraisse-t-elle donc ? a-t-elle la réputation d'engraisser ? Non, et de toutes les réponses qui pouvaient être faites, c'est la dernière à laquelle nou nous attendions ? d'où surprise ; d'où rire. Mais en réfléchissant, l'esprit est-il satisfait ? Non. C'est un mot et rien de plus, une certaine flamme qui brille et qui passe, un pétillement. Nous aimons beaucoup aujourd'hui les mots ; nos auteurs

pour nous plaire font des mots; ils n'attendent pas qu'ils naissent; ils les cherchent.

» Avant de finir, pour nous bien rendre compte de la forme de Beaumarchais, — de la forme qui a tant d'importance en littérature comme dans tous les arts; c'est par la forme que nous saisissons l'idée immatérielle en soi, — arrêtons-nous à considérer avec quelques détails une de ses phrases, celle-ci par exemple : « Voyant à Madrid que la république des lettres était celle des loups, toujours armés les uns contre les autres, et que, livrés au mépris où ce risible acharnement les conduit, tous les insectes, les moustiques, les cousins, les critiques, les maringouins, les envieux, les feuillistes, les libraires, les censeurs et tout ce qui s'attache à la peau des malheureux gens de lettres achevait de déchiqueter et de sucer le peu de substance qui leur restait; fatigué d'écrire, dégoûté des autres, abîmé de dettes et léger d'argent... » Je n'ai pas besoin d'achever. Phrase longue et bien singulière, n'est-ce pas? portant en elle, rapprochés et mêlés, les sentiments et les tons les plus divers, faite de contrastes et de disparates. Elle exprime à la fois la bonne humeur et la colère; un goût passionné d'indépendance, l'orgueil l'emplissent, l'animent tout au long, et soudain Figaro la termine par un salut jusqu'à terre, une offre de services très empressés et très humbles au grand seigneur qui déjà fut son maître. Le sérieux et le comique, le noble et le bouffon s'y coudoient; à côté d'expressions telles que celles-ci : « *Aidant au bon temps, supportant le mauvais...*, *riant de ma misère* », ou encore : « *Partout supérieur aux événements* », on y rencontre cette autre expression : « *Faisant la barbe à tout le monde* ». Sa construction même trahit ce manque d'unité; elle commence lourde, chargée de mots, embarrassée; puis les parties s'en distribuent, le dessin s'en dégage, les oppositions se marquent; une fois lancée et en train, elle va, elle court d'un vif et rapide mouvement qui s'accélère jusqu'à ce qu'il se brise et s'abatte en quelque sorte aux pieds d'Almaviva. Que, malgré tout, il y ait là une certaine éloquence, je n'en disconviens pas, non point l'éloquence comme on l'avait longtemps comprise, correcte de ton, irréprochable de forme, châtiée,

soutenue, noble, mais une éloquence nouvelle, ayant un moindre souci du bon goût et de la mesure, curieuse avant tout du succès, de l'effet, ne ménageant pas les oppositions, les prodiguant plutôt, bigarrée, voyante, choquante parfois, indifférente jamais, animée, passionnée et passionnante, pleine de mouvement et d'action, de verve et de vie, telle que la pratiqueront, s'adressant non plus à un petit nombre d'esprits, mais au grand nombre, à la foule, le pamphlet et le journal...

» En somme, Molière est d'un temps qui n'est plus; c'est un ancien, un classique que protège et sauve son génie. Beaumarchais est d'un temps voisin du nôtre, qui déjà est le nôtre; il en est un des premiers par la date; c'est pour nous un aîné; à ce titre, il nous intéressera longtemps encore.

» Que si cette étude ne satisfaisait pas sur tous les points votre esprit, les textes vous sont ouverts comme à moi, consultez-les, voyez et réfléchissez; ce sera encore le gain le plus sûr que vous aurez remporté de cet entretien.

» Que si elle vous paraissait trop développée pour prendre place dans votre leçon, restreignez-la ou même supprimez-la; elle ne vous aurait pourtant pas été inutile; ce serait déjà beaucoup qu'elle vous eût aidé à réfléchir, à vous faire une idée nette et précise du sujet que vous aviez à traiter, de Beaumarchais écrivain. »

E. A.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

DANS LE DÉPARTEMENT DE LA MANCHE

SOUS LE CONSULAT ET L'EMPIRE

(Enquêtes de l'an XI et de 1807).

A plusieurs reprises, après la promulgation de la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802), des enquêtes furent faites pour connaître la situation de l'enseignement primaire dans les départements.

Le 21 floréal an XI, *le Conseiller d'État chargé de la direction et de la surveillance de l'Instruction publique,* Fourcroy, adressait la lettre suivante au préfet de la Manche :

« Le gouvernement, citoyen préfet, désire connaître le résultat de vos opérations pour l'exécution de la partie de la loi du 11 floréal an X relative à l'établissement des écoles primaires de votre département.

Je vous invite en conséquence à m'adresser dans le plus bref délai possible deux tableaux séparés pour chaque arrondissement de sous-préfecture.

Le premier comprendra :

1° L'état des communes où les écoles primaires ont été établies, conformément aux dispositions des articles 2, 3 et 4 du Titre II de la susdite loi (1), et le nombre des écoles établies dans chaque commune ;

2° Les noms des instituteurs choisis par les maires et les conseils municipaux ;

3° Les mesures qui auront été prises pour leur fournir un logement ;

4° La quotité de la rétribution déterminée par les conseils municipaux, et qui doit être fournie par les parents ;

5° Le nombre total des élèves qui fréquentent chaque école.

Vous ajouterez à ce tableau une colonne d'observations sur le

---

(1) Ces articles étaient ainsi conçus :

« ART. 2. — Une école primaire pourra appartenir à plusieurs communes à la fois, suivant la population et les localités de ces communes.

» ART. 3. — Les instituteurs seront choisis par les maires et les conseils municipaux. Leur traitement se composera : 1° du logement fourni par les communes ; 2° d'une rétribution fournie par les parents, et déterminée par les conseils municipaux.

» ART. 4. — Les conseils municipaux exempteront de la rétribution ceux des parents qui seraient hors d'état de la payer ; cette exemption ne pourra néanmoins excéder le cinquième des enfants reçus dans les écoles primaires. »

mérite et la capacité des instituteurs en général et sur le mode de leur enseignement, en indiquant s'ils enseignent le calcul décimal et les nouvelles dénominations des poids et mesures ; ce qu'il faut exiger.

Le second tableau présentera :

1° L'état des communes susceptibles par elles-mêmes, ou en se réunissant avec d'autres, d'avoir une école primaire, et qui n'en ont pas encore :

2° Les motifs qui ont empêché jusqu'ici qu'elles n'en aient ;

3° Les moyens à employer pour y former ces établissements.

Veuillez bien m'accuser réception de cette lettre.

J'ai l'honneur de vous saluer.

FOURCROY. »

Le 30 floréal, le préfet écrit aux sous-préfets pour leur faire connaître le désir du gouvernement : le 3 prairial, il adresse « *aux Maires des villes, bourgs et villages du département* » la circulaire suivante :

« Par ma circulaire du 12 ventôse dernier (1), citoyens, je vous ai fait connaître combien il était pressant d'organiser les écoles primaires. Je vous ai rappelé à cet effet les dispositions du titre II de la loi du 11 floréal an X, en vous prévenant que c'était à vous et aux conseils municipaux que le gouvernement avait confié le soin de l'organisation et de l'entretien de ces écoles.

J'aime à me persuader que dans beaucoup de communes on avait devancé mon invitation, ou que depuis on a pris partout les mesures convenables pour en remplir l'objet.

Le conseiller d'État chargé de la direction et de la surveillance de l'Instruction publique me demande à cet égard un compte précis, que je ne puis rendre sans avoir obtenu de vous les détails suivants :

1° Y a-t-il dans votre commune une école primaire établie conformément aux dispositions des articles 2, 3 et 4 du titre II de la loi du 11 floréal an X ?

2° Quel est le nom de l'instituteur choisi par vous et votre conseil municipal ?

3° Quelles sont les mesures que vous avez prises pour lui procurer un logement ?

4° Quelle est la quotité de la rétribution déterminée par votre conseil municipal, et qui doit être fournie par les parents ?

5° Quel est le nombre total des élèves qui fréquentent votre école ?

Vous ajouterez, aux réponses à ces questions, une colonne d'observations sur le mérite et la capacité de l'instituteur choisi, et sur le mode de son enseignement, en indiquant s'il démontre le calcul décimal et les nouvelles dénominations des poids et mesures ; ce qu'il faut exiger.

Dans le cas où votre commune, soit par elle-même, soit en se réunissant avec une ou plusieurs autres, ne jouirait pas encore

(1) Nous n'avons pu retrouver cette circulaire.

de l'avantage d'une école primaire, je vous invite à me faire part des obstacles que vous avez rencontrés et des moyens que vous avez pris pour les faire disparaître.

J'ai besoin, citoyens, d'obtenir très promptement ces divers renseignements. Veuillez bien les faire parvenir, au reçu de la présente, au sous-préfet de votre arrondissement. J'ai assez de confiance dans le zèle et dans l'activité des maires, pour penser que leurs réponses seront toutes parvenues avant la fin de ce mois.

Je vous salue.

MONTALIVÈT. »

Les archives départementales de la Manche ne possèdent, à notre connaissance, aucune pièce qui fasse connaître les résultats généraux de cette enquête de l'an XI. Nous n'y avons trouvé que les réponses de quelques maires et les lettres adressées au préfet, à cette occasion, par les sous-préfets d'Avranches, de Coutances et de Mortain.

Le 25 messidor, le sous-préfet d'Avranches écrivait ce qui suit :

« Citoyen préfet,

Par la lettre que vous m'avez fait l'honneur de m'écrire le 23 de ce mois, vous me demandez des renseignements sur la situation de l'instruction publique dans cet arrondissement.

Quoique la loi du 11 floréal an X, en ce qu'elle est relative à l'établissement des écoles primaires, soit à peu près restée sans exécution, malgré mes efforts pour en faire sentir l'importance, cependant l'instruction publique a beaucoup gagné depuis quelque temps; tous les moyens d'enseignement se sont trouvés dans ce chef-lieu, où, indépendamment de l'école centrale, il y existe deux établissements particuliers qu'on pourrait considérer comme écoles secondaires; ils sont dirigés par des hommes qui joignent à l'habitude de l'enseignement les connaissances et la moralité.

On y enseigne les mathématiques, la grammaire, les langues anciennes, l'histoire, la géographie, l'anglais, le dessin, et les sciences d'agrément; le nombre des élèves qui suit ces maîtres est de cent environ.

Le maire d'Avranches, informé de la suppression de l'école centrale, prépare dans ce moment un plan d'organisation d'une école secondaire; elle sera, sans doute, fortement constituée vu le goût particulier des habitants pour les sciences, la facilité de se procurer d'excellents professeurs et les établissements existants que le gouvernement voudra sans doute bien accorder. J'aurai l'honneur de vous entretenir particulièrement de cet article, lorsque le maire aura préparé son travail.

A Granville, de jeunes ecclésiastiques, dont le maire fait les plus grands éloges, avaient commencé à enseigner les langues française, latine, anglaise, l'histoire, la géographie et les mathématiques, mais n'ayant pas obtenu le titre d'école secondaire, et un logement de la part du gouvernement ou de la ville, ces maîtres se sont dégoûtés, et sont sur le point de cesser leurs leçons. Le maire, en me donnant ces renseignements, me dit que si on leur accordait les encoura-

gements ci-dessus, il pourrait les déterminer à continuer; il y a en outre à Granville une école de navigation dont l'instituteur, homme de mérite, est payé par le gouvernement; trente élèves assistent à ses leçons.

Voilà les principales sources où peuvent puiser les jeunes gens qui ont reçu les premiers principes, mais des écoles primaires bien organisées seraient indispensables pour acquérir ce premier degré d'instruction. Jusqu'ici elles ont été suppléées par des écoles particulières qui, si on en excepte quelques-unes qui se trouvent dans les villes et bourgs, offrent tous les vices de l'ancien système, dont on continue de suivre la routine, et dans aucune, le calcul décimal et les nouvelles dénominations des poids et mesures n'y sont enseignés.

Dans le petit nombre d'écoles primaires établies, conformément aux dispositions des articles 2, 3, et 4, titre II de la loi du 11 floréal an X, cette ancienne routine est presque généralement suivie.

Je n'ai rien négligé pour fixer l'attention des maires sur cet objet important, et obtenir les renseignements que vous leur demandez par votre circulaire du 3 prairial dernier, mais la plupart des réponses sont ou nulles ou incomplètes, beaucoup de maires et de conseils municipaux déclarent que cette institution est inutile : quant aux réunions de communes, on éprouve l'opposition la plus formelle ; je vais continuer de donner tous mes soins à ce travail.

Avant la Révolution il existait en cette ville un collège très en réputation; il en sortait d'excellents sujets, on y enseignait les langues anciennes, la rhétorique, la philosophie, les premiers principes du grec, des mathématiques et de la versification : dans les bourgs et les communes rurales il y avait, comme aujourd'hui, des maîtres d'écoles qui montraient tant bien que mal à lire, écrire et calculer : dans les villes, l'éducation commence à sept ou huit ans, et finit à vingt ans environ : l'habitant des campagnes qui ne se destine qu'à l'agriculture, commence plus tôt ou plus tard et se borne à apprendre à lire et écrire, et encore n'est-ce que la portion qui sans être riche a une certaine aisance; l'usage est pour cette classe d'interrompre l'enseignement pendant le temps de la récolte.

Salut et respect.

LEHUREY. »

Le sous-préfet de Coutances s'exprimait ainsi le 27 messidor :

« Citoyen préfet,

L'instruction publique n'est pas encore élevée dans mon arrondissement au degré de perfection qu'elle doit atteindre. Il est impossible, après des dissensions civiles, nées de préjugés politiques et religieux, de donner à cette partie de l'ordre social une subite régénération ou plutôt de détruire ses anciens vices et de la former sur les nouveaux principes dont elle doit être la base. Cet heureux changement ne peut être opéré que par le temps et sa marche sera accélérée par la confiance qu'inspire le gouvernement.

Les renseignements que j'ai reçus ne sont pas suffisants pour me

mettre à portée de remplir exactement les états détaillés que vous m'avez demandés par votre lettre du 30 floréal dernier et je ne puis vous rendre qu'en grand le compte que vous désirez.

Il existe dans mon arrondissement deux écoles secondaires. La première, établie dans l'ancien collège, est tenue par un directeur et quatre professeurs. On y enseigne la géographie, les mathématiques, l'histoire et on y joint l'étude de deux langues mortes, la grecque et la latine. Soixante-sept élèves, dont huit pensionnaires, reçoivent maintenant des leçons dans cet établissement et les progrès de la plupart d'entre eux justifient la bonté de l'instruction et le choix des professeurs. Dans l'an XII la chaire de rhétorique sera remplie et contribuera à rendre à ce collège la réputation dont il jouissait avant la Révolution.

La seconde est tenue par le citoyen Le Mierre qui depuis plus de trente ans est à la tête d'une maison d'éducation. On y enseigne les dogmes de la religion catholique, à lire, à écrire et le calcul décimal. Quelques-uns des élèves y apprennent les premiers éléments des mathématiques et de la langue latine. Cet établissement est d'autant plus intéressant qu'il commence à former le cœur des enfants et qu'il dispose leur esprit à recevoir une instruction plus soignée. Le nombre des élèves est de 36, dont 4 pensionnaires.

Il me serait bien doux de vous rendre un compte aussi satisfaisant sur l'organisation des écoles primaires. Plusieurs communes sont privées d'instituteurs, et dans le nombre de celles où il en existe, il en est bien peu auxquelles il ne reste rien à désirer. En général on n'enseigne point le calcul décimal ni les nouvelles dénominations des poids et mesures et il n'est pas facile de remédier à cet abus, puisqu'il a sa source dans l'ignorance même des instituteurs. C'est maintenant, citoyen préfet, qu'on sent les effets de ce système destructeur qui faisait un crime de l'éducation qu'on donnait à la jeunesse. On peut encore trouver quelques hommes précieux qui se livrent à cette partie, mais les campagnes sont privées de leur lumière et les villes jouissent exclusivement de cet avantage. Je sais que les écoles ne sont point faites pour former des savants et que les familles que leur fortune met à portée de faire des sacrifices envoyent ordinairement leurs enfants dans les établissements qui procurent une éducation plus cultivée, mais toujours faut-il posséder un certain degré de pénétration et de talent pour donner à ce premier âge tous les soins qu'il exige, pour le tourner vers la vertu et pour lui imprimer en quelque sorte les connaissances utiles un jour à son bonheur et à celui de la société.

Je dois cependant distinguer quelques communes où la jeunesse est confiée à de bons instituteurs. Elles les doivent à des sacrifices considérables et au zèle sans bornes des maires éclairés qui les administrent. J'ai tourné particulièrement mes regards sur elles et je n'ai cessé de les présenter comme modèle au reste de mon arrondissement. Je me suis convaincu que ces sacrifices sont indispensables pour arriver au même point, mais souvent la population et les richesses d'une commune n'offrent que de faibles ressources et elle demeure ainsi privée de l'instruction. Il n'est qu'un moyen d'obvier à cet inconvénient, et ce moyen consiste à former des arrondissements d'écoles primaires. L'instituteur donnerait ses leçons

dans la commune la plus centrale et toutes contribueraient à lui assurer un sort qui ne serait pas dépendant du nombre de ses élèves; alors s'aplaniraient les difficultés que l'on rencontre. Les sujets deviendraient moins rares, et encouragés par la récompense ils se livreraient exclusivement à leurs fonctions. Je vous soumets mon opinion, citoyen préfet; si vous la partagez, j'aurai l'honneur de vous présenter un projet de division.

Avant la Révolution, l'enseignement public était plus dirigé vers l'étude des langues mortes; chaque famille un peu aisée cherchait à placer un de ses enfants dans l'état ecclésiastique et leur connaissance était nécessaire pour y être reçu, de là la différence qui sans doute existera encore longtemps. Les campagnes étaient sous ce rapport émules des villes, mais le peu de ressources qu'offre maintenant cet état et la proximité des établissements où s'enseignent ces langues, font qu'aujourd'hui les élèves de la ville et des villages adjacents sont en plus grand nombre que ceux des campagnes.

L'éducation commune consistait et consiste encore à savoir lire, écrire et calculer, rarement on commence avant l'âge de 6 ans à donner les premiers principes et les parents sont trop généralement dans l'usage de croire leurs enfants assez instruits aussitôt qu'ils peuvent les seconder dans leurs travaux; ils regardent comme perdu le temps où ils en sont distraits.

Tels sont, citoyen préfet, les seuls renseignements que je peux vous donner; quel que soit le parti que vous adoptiez pour régénérer dans votre département l'instruction publique, vous trouverez toujours en moi un constant dévouement et je partagerai avec enthousiasme un travail dont le succès est si essentiellement lié avec le bonheur de mes administrés.

Salut et respect.

PACQUET. »

Enfin, le 12 thermidor, le sous-préfet de Mortain adressait au préfet la lettre suivante :

« Citoyen préfet,

Le dépouillement des détails qui m'ont été transmis par un petit nombre de communes en réponse à vos circulaires des 19 ventôse et 3 prairial derniers, prouve que le titre II de la loi du 11 floréal an X n'a reçu presque aucune exécution.

Privé des éléments nécessaires à la formation des tableaux, en double expédition, que vous me demandiez par votre lettre du 30 floréal dernier, je me bornerai encore aujourd'hui à mettre sous vos yeux l'état de l'enseignement public avant et depuis la Révolution, dont vous me demandez de vous présenter la situation, par votre lettre du 23 messidor.

Avant la Révolution, le premier degré d'instruction se donnait aux filles par des sœurs de charité, placées dans presque toutes les communes rurales, qui s'occupaient, en même temps, de donner leurs soins aux malades. Des ministres du culte, uniquement par l'amour du bien et le désir de se rendre utiles, partageaient leur

temps entre leurs fonctions ecclésiastiques et l'éducation des garçons. Dans les grandes communes où le nombre des écoliers et le taux de la rétribution offerte pouvaient former un objet de spéculation, des instituteurs particuliers se livraient entièrement à cette profession. Presque partout des fondations assuraient à ces instituteurs un traitement quelconque et quelquefois un logement.

La Révolution a détruit cette ressource : la loi du 26 fructidor an V a tenté de réparer cette perte, en mettant une grande partie des presbytères à la disposition des communes pour le logement de leurs instituteurs. Des nominations ont été faites dans la forme prescrite par la loi du 3 brumaire an IV ; mais ces choix, souvent en raison inverse de l'opinion publique, n'offraient aucune confiance, et les pères de famille, jaloux d'élever leurs enfants dans les principes de la religion dans laquelle ils sont nés, ne voulaient pas confier leurs enfants à des hommes qui s'en déclaraient les ennemis.

Aujourd'hui cette religion consolatrice nous est rendue; mais la loi du 18 germinal a, en même temps, remis les presbytères aux curés et desservants, et les conseils municipaux, sans local pour le logement de leurs instituteurs et sans moyens d'encouragement par la modicité des centimes additionnels affectés à leurs dépenses, sont dans l'impuissance de s'en procurer qui méritent leur confiance. Les grandes communes, seules, sont restées en possession de cet avantage, parce que ces établissements y ont moins besoin d'encouragement.

Deux choses donc sont nécessaires pour faciliter le succès de ces instituteurs : 1° la réunion des communes qui, en diminuant le nombre des succursales, mettra quelques bâtiments à la disposition des conseils municipaux, augmentera le taux des centimes additionnels, permettra aux maires d'avoir un secrétaire qui remplirait, en même temps, les fonctions d'instituteur ; 2° l'organisation définitive du clergé, et c'est surtout sur ce second moyen que les maires font reposer toutes leurs espérances.

Les succursaires auront besoin de coopérateurs pour partager leurs travaux apostoliques ; ces coopérateurs recevront un traitement et des offrandes dont la mesure sera le degré de zèle qu'ils mettront à se rendre utiles; et ces hommes, d'ailleurs, dont tous les moments sont consacrés à des actes de bienfaisance, mettront, sans doute, au nombre de leurs obligations les plus chères, celle d'instruire la jeunesse et de l'élever dans l'habitude des vertus morales et religieuses.

Le second degré d'instruction se prenait dans un collège établi dans la ville chef-lieu de l'arrondissement où quatre professeurs enseignaient les langues latine et française, les éléments de la géographie et de l'histoire.

Ce collège n'avait point de professeur de philosophie : la ville avait fait, en différents temps, des efforts inutiles pour obtenir ce dernier degré d'instruction alors en usage ; l'influence que l'édit de 1695 donnait aux évêques sur l'enseignement public, et la protection spéciale que celui d'Avranches accordait au collège établi dans le chef-lieu de son diocèse, y avaient mis obstacle, de manière que le collège de Mortain, qui n'offrait aux élèves qui le fréquentaient qu'une instruction incomplète, ne pouvant soutenir la concurrence

avec ceux des villes voisines, ne réunissait qu'un petit nombre d'écoliers.

Ce collège, sans dotation, sans revenus ordinaires et permanents, ne se soutenait que par les libéralités du gouvernement et celles du ci-devant duc d'Orléans, alors comte de Mortain. La maison où il était placé appartenait à la ville : mais elle a péri dans la Révolution, faute de réparations : l'administration en a fait vendre les matériaux, et il n'en reste que l'emplacement.

Aujourd'hui le collège de Mortain est avantageusement remplacé par deux écoles etablies dans les communes de Mortain et de Saint-Hilaire, qui réunissent le degré d'instruction nécessaire pour être élevées à la qualité d'écoles secondaires. Celle de Saint-Hilaire, placée dans un local très favorable, sous le rapport de sa position et du bon air que l'on y respire, a un pensionnat assez nombreux qui attire un plus grand concours d'écoliers.

La ville de Mortain manque de local, et cette circonstance fait que l'école pour laquelle elle fait des sacrifices pécuniaires proportionnés à ses facultés n'a pas encore le degré de perfection dont elle est susceptible : mais elle espère que le gouvernement encouragera cet établissement naissant par la concession d'un bâtiment propre à en assurer le succès, et elle compte principalement sur l'appui de votre protection pour la faire jouir d'une faveur que lui promet l'article 7 de la loi du 11 floréal an X (1).

Salut et respect.

PALLIX. »

Ces réponses des sous-préfets à une lettre en date du 23 messidor, par laquelle le préfet leur demandait de lui faire connaitre la situation de l'enseignement public avant et après la Révolution, prouvent que l'enquête de l'an XI ne put donner des résultats complets.

Une enquête à peu près semblable fut faite en 1807 et menée à bonne fin.

Le 1er avril 1807, le *Préfet de la Manche, membre de la Légion d'honneur*, adressait *aux maires des villes, bourgs et villages du département* la circulaire suivante :

« Monsieur le maire, l'article 3 de la loi du 11 floréal an X, sur l'instruction publique, a confié aux maires et aux conseils municipaux des communes le soin de choisir leurs instituteurs et leurs institutrices primaires. Il leur a tracé également la marche à suivre pour déterminer non seulement la quotité de l'indemnité à accorder

(1) Cet article était ainsi conçu : « Le gouvernement encouragera l'établissement des écoles secondaires, et récompensera la bonne instruction qui y sera donnée, soit par la concession d'un local, soit par la distribution de places gratuites dans les lycées à ceux des élèves de chaque département qui se seront le plus distingués, et par des gratifications accordées aux cinquante maîtres de ces écoles qui auront eu le plus d'élèves au lycée. »

à ces instituteurs pour leur tenir lieu de logement, mais encore la rétribution qu'ils auront à percevoir sur les parents des élèves.

Je présume que cet article de loi a été ponctuellement suivi par toutes les communes, et que toutes, ayant senti le besoin des premiers éléments de l'instruction pour la jeunesse, se seront empressées de s'y conformer. Le gouvernement, attachant à cette partie tout l'intérêt qu'elle mérite, désire connaître l'état actuel de toutes les écoles primaires.

Je vous prie en conséquence, monsieur le maire, de vouloir bien répondre, sous le plus bref délai possible, aux questions qui suivent :

1° Y a-t-il une école primaire organisée dans votre commune, c'est-à-dire un instituteur et une institutrice primaires ?

2° Quel est le nombre des élèves qui fréquentent cette école, 1° en garçons; 2° en filles ?

3° L'école primaire est-elle dotée, et en quoi consiste cette dotation ?

4° Dans le cas où l'école primaire ne serait pas dotée, quel est le sort que la commune assure à l'instituteur et à l'institutrice?

5° Quel est le degré de capacité de l'instituteur et de l'institutrice ? Ont-ils les talents nécessaires pour enseigner à leurs élèves à bien lire, à bien écrire, à calculer suivant le nouveau système décimal ?

6° S'il n'y a qu'un instituteur dans votre commune, et point d'institutrice, l'instituteur réunit-il les élèves des deux sexes aux mêmes heures, ou les enseigne-t-il séparément?

Je recommande, monsieur le maire, ces diverses questions à votre attention particulière : elles sont de la plus grande urgence. Je fais imprimer la présente circulaire à mi-marge, pour que vous puissiez mettre vos réponses à côté de chaque question, et les adresser plus promptement à M. le sous-préfet. Il est absolument nécessaire, je le répète, que votre réponse, négative ou affirmative, soit remise à votre sous-préfet avant le 20 avril au plus tard.

Recevez l'assurance de ma parfaite considération.

L. COSTAZ. »

Le 31 mars, le préfet avait envoyé aux sous-préfets les modèles de 5 tableaux destinés à recevoir les renseignements fournis par les maires; il demandait que ces tableaux lui fussent retournés *sous le plus bref délai possible*.

Les résultats de cette enquête furent résumés dans un tableau intitulé : *État de toutes les écoles primaires tenues au compte des communes*. D'après cet état, qui fut arrêté par le préfet de la Manche le 28 octobre 1807, et adressé au ministre de l'Intérieur, il y avait, dans le département, 700 écoles, dont 334 de garçons, 301 de filles, et 65 où étaient réunis les élèves des deux sexes.

Ces 700 écoles étaient fréquentées par 26,925 enfants: 15,029 garçons et 11,896 filles.

Voici comment les écoles et les élèves se répartissaient dans les

cinq arrondissements qui existaient alors (les arrondissements actuels de Valognes et de Cherbourg n'en formaient qu'un à cette époque, celui de Valognes):

DÉSIGNATION des ARRONDISSEMENTS	NOMBRE DES COMMUNES où il y a des écoles primaires	NOMBRE des INSTITUTEURS	NOMBRE des INSTITUTRICES	NOMBRE DES ÉLÈVES Garçons.	Filles.	Totaux.
Valognes	236	126	110	5.478	4.243	9.721
Saint-Lô	79	71	36	3.179	1.960	5.139
Mortain.	50	41	52	1.416	1.405	2.821
Avranches.	89	36	53	1.661	1.778	3.439
Coutances.	125	68	57	3.295	2.510	5.805

264 communes manquaient d'écoles primaires :

65 dans l'arrondissement de Valognes,
51 — — de Saint-Lô,
23 — — de Mortain,
64 — — d'Avranches,
61 — — de Coutances.

Les 65 écoles où étaient réunis des élèves des deux sexes étaient situées :

15 dans l'arrondissement de Valognes,
36 — — de Saint-Lô,
7 — — d'Avranches,
7 — — de Coutances.

Il n'y avait aucune école de ce genre dans l'arrondissement de Mortain.

Aucune école de la Manche n'était dirigée, à cette époque, par d'anciens Frères des écoles chrétiennes.

Trois écoles étaient tenues par des *Dames réunies en communauté*. Ces écoles étaient établies à Saint-Lô, à Avranches et à Saint-James.

L'école d'Avranches était dirigée par quatre dames ; celle de Saint-James par trois dames ; celle de Saint-Lô, par deux dames. Ces dernières étaient des « dames religieuses, dites du Bon-Sauveur, rétablies en communauté par le décret impérial du 4 germinal an XIII: un des principaux objets de leur institution était l'instruction gratuite des jeunes filles pauvres. Ces dames, outre l'école primaire qu'elles dirigeaient, tenaient un pensionnat pour les jeunes demoiselles où l'on enseignait la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la langue française, la géographie, le catéchisme et tous les petits ouvrages à l'aiguille. Les autres arts d'agrément, tels que la musique, la danse, le dessin, etc., y étaient également enseignés par des maîtres particuliers qui résidaient en ville, et qui allaient donner leurs leçons à des heures fixes aux frais

des parents des élèves. Le nombre habituel des demoiselles pensionnaires variait de 40 à 50. »

Les écoles primaires dotées, dans les différentes communes du département de la Manche, étaient au nombre de 51.

Ces dotations consistaient en diverses parties de rentes provenant d'anciennes donations non amorties, qui s'élevaient de 24 à 300 livres par an. « A quelques-unes de ces dotations, mais c'est le plus petit nombre, dit le préfet, il faut ajouter un logement et un jardin pour les instituteurs, immeubles qui ont échappé à la vente des domaines nationaux, dont ils ont fait partie, et qui depuis ont été réclamés par les communes, en vertu des lois, comme biens appartenant réellement à des établissements de charité et de bienfaisance. »

Le chiffre des dotations, pour chaque commune, est indiqué dans les états fournis par les sous-préfets. Nous relèverons deux de ces indications, qui sortent de l'ordinaire. L'école des garçons de Sebeville avait une dotation de *40 livres et 8 poules*; celle de Saint-Martin-de-Varreville, une de *12 livres et 12 boisseaux de froment.*

A Saint-Lô, où il n'y avait pas d'école dotée, 1,000 francs étaient « alloués annuellement au budget de la ville par Sa Majesté Impériale et Royale pour logement aux instituteurs et institutrices primaires »; ceux-ci étaient tenus en conséquence de donner l'instruction gratuite à 80 élèves des deux sexes, désignés par le maire.

Les sous-préfets indiquent également quel était, *par approximation*, le sort des instituteurs ou des institutrices dans chacune des communes de leur arrondissement. Ces indications sont ainsi résumées par le préfet : « Le sort des instituteurs et institutrices consiste dans un logement qui leur est fourni en nature par les communes, ou dans une indemnité, pour leur en tenir lieu, qui est fixée par les conseils municipaux, et qui varie depuis 20 jusqu'à 100 francs; ils reçoivent, en outre, de chaque élève une rétribution fixée également par les conseils municipaux, qui varie depuis 25 jusqu'à 75 centimes par mois.

» Dans quelques communes, et notamment dans les villes et bourgs, la rétribution sur les parents des élèves est remplacée par un traitement fixe, qui varie depuis 100 à 200 francs, et compris dans les budgets. »

A Saint-Lô, « deux instituteurs chargés de montrer à lire seulement recevaient de la ville chacun 250 francs; un troisième chargé d'enseigner l'écriture et le calcul aux élèves des deux autres à mesure que l'état de leur instruction permettait à ces élèves de prendre l'écriture et le calcul, 200 francs. Les institutrices (elles étaient au nombre de deux) recevaient en tout 300 francs pour enseigner à lire, à écrire et calculer. Comme tous les instituteurs et institutrices avaient des élèves qui payaient, outre ceux que le maire leur envoyait, on peut approximativement évaluer leur sort annuel de 400 à 600 francs. »

Dans sa circulaire du 1er avril 1807, le préfet avait demandé *quel était le degré de capacité des instituteurs et des institutrices, et s'ils avaient les talents nécessaires pour enseigner à leurs élèves à bien lire, à bien écrire, à calculer suivant le nouveau système décimal.* Il résume ainsi qu'il suit les renseignements qu'il a reçus des sous-préfets : « La capacité des instituteurs et institutrices dans les grandes communes, telles que les villes et bourgs, ne laisse rien à désirer pour la bonne direction de la jeunesse; mais, dans presque toutes les communes purement rurales, la plus grande partie des instituteurs sait seulement lire et écrire passablement, et les premiers principes de l'arithmétique. »

En envoyant l'état de son arrondissement, le sous-préfet d'Avranches déclarait qu' « il existait très peu d'instituteurs et encore moins d'institutrices qui enseignaient le calcul décimal. » Le sous-préfet de Coutances constatait que « très peu offraient les talents nécessaires; qu'ils enseignaient à lire et un peu à écrire et les premiers principes de l'arithmétique, mais que, généralement, ils ne connaissaient point le calcul décimal. » Dans l'état de l'arrondissement de Mortain, on relève beaucoup de notes *médiocre* et *très médiocre.* Le sous-préfet dit ailleurs que « l'instruction publique ne se présente pas sous un point de vue bien satisfaisant ». Le sous-préfet de Valognes, tout en notant comme *capables* tous les instituteurs et presque toutes les institutrices de sa circonscription, ajoute l'observation suivante, qui contredit singulièrement ses notes : « La capacité de la plupart des instituteurs et institutrices est assez bornée; elle ne consiste ordinairement qu'à savoir lire et écrire et un peu d'arithmétique. Quelques-uns cependant sont pris dans l'état ecclésiastique. » D'après le maire de Saint-Lô, les instituteurs et institutrices de cette ville « ont bien la capacité qui convient à leurs fonctions. Ils les remplissent en général avec zèle et obtiennent les succès désirables. Les places à la nomination du maire (1) sont très recherchées et le bienfait de cette salutaire institution est bien estimé et apprécié par les familles indigentes. »

Cette statistique de 1807 fut faite avec beaucoup de soin; et cependant, elle ne présente, sur quelques points, que des données approximatives. Ceux qui furent appelés à résumer les renseignements recueillis ne se le dissimulaient pas.

Le sous-préfet d'Avranches faisait observer qu'il « lui était impossible de garantir l'exactitude de son travail, un grand nombre de maires n'ayant point répondu d'une manière précise aux diverses questions. »

Le sous-préfet de Coutances écrivait, le 3 avril 1807, ce qui suit au préfet : « Vous savez que les changements fréquents qui ont lieu dans la nomination des instituteurs, les privations qu'en éprouvent

(1) Il s'agit des élèves gratuits que le maire désignait.

d'un instant à l'autre les communes par mort ou par démission, le plus ou moins d'élèves qui fréquentent les écoles et souvent la négligence de maires qui laissent l'administration ignorante de ces changements, rendent à peu près insignifiants les renseignements existant dans les sous-préfectures. »

Le même sous-préfet disait, le 29 juin, en envoyant son travail : « Toutes les fois que le concours de tous les maires m'est indispensable pour vous donner un travail exact, j'éprouve le regret de ne devoir leurs renseignements qu'à des demandes multipliées et très souvent nulles, et même qu'à l'extrême parti de les envoyer chercher par des exprès, ce qui occasionne une perte de temps et un retard préjudiciable aux autres travaux. C'est après avoir employé tous ces moyens que je suis parvenu à former les tableaux que vous désirez sur l'instruction publique, et encore ai-je été forcé de suppléer pour quelques maires dont je n'ai pu obtenir de détails. J'ai l'honneur de vous faire l'envoi de ces tableaux que j'ai rédigés avec le plus d'exactitude qu'il m'a été possible. »

Le sous-préfet de Mortain déclarait, le 21 août, qu'il avait difficilement obtenu d'une partie des maires de son ressort les renseignements demandés. Il ajoutait : « Vous remarquerez sans doute, monsieur le préfet, que l'instruction publique, surtout dans ses premiers éléments et sous le rapport des écoles primaires, ne se présente pas sous un point de vue bien satisfaisant ; cependant, il serait à désirer que le premier degré d'instruction que l'on puise dans ces écoles, suffisant pour la plupart des habitants des campagnes, mais dont la privation a tant d'inconvénients pour eux, fût tellement à leur portée que tous leurs enfants, sans déplacement et sans sacrifices considérables, puissent en profiter.

» La récapitulation de l'état relatif à ces écoles offre un résultat qui paraît assez nombreux; mais si l'on réfléchit qu'aucune ou presque aucune ne sont dotées; que les maires ne font et ne peuvent faire aucun sacrifice en faveur des instituteurs; que leur sort ne repose que sur les rétributions des élèves, on voit, avec regret, que ces établissements n'ont pas de bases solides, qu'ils dépendent du caprice des maîtres et que, presque partout, les pauvres en sont exclus.

» Cet inconvénient tient à la pénurie des revenus communaux, à l'impossibilité de les augmenter dans les communes rurales, à la multiplicité de ces dernières, à leur peu d'étendue et au petit nombre de leur population, qui ne leur permettent de créer ni d'entretenir aucun établissement utile.

» Dans un degré d'enseignement plus élevé, on trouve assez de maîtres particuliers; deux écoles secondaires bien organisées et bien entretenues dans les deux principales communes de mon arrondissement (1), suffisent aux besoins et offrent assez de concur-

(1) Mortain et St-Hilaire-du-Harcouet.

rence pour entretenir l'émulation des professeurs. Ces mêmes communes renferment aussi deux maisons d'éducation pour les jeunes filles, dirigées par des maîtresses très instruites. Ainsi les gens aisés trouvent sous leur main tous les moyens d'éducation nécessaires à leurs enfants. »

Le sous-préfet de Valognes, en envoyant son travail au préfet, le 23 juillet, donnait pour raison de son retard « la lenteur avec laquelle les maires lui avaient fourni les renseignements qui concernaient leurs communes ».

Il nous a semblé intéressant de résumer les résultats de cette enquête de 1807. On y voit quel était l'état de l'enseignement dans le département de la Manche à la veille de la constitution de l'Université impériale, au moment où, suivant l'expression de Fontanes dans sa circulaire du 13 décembre 1808 aux préfets, « l'enseignement public, dans tout l'Empire, allait appartenir exclusivement à l'Université. »

W. Marie-Cardine.

CONSEILS PRATIQUES

ENTRETIENS D'UN DIRECTEUR AVEC SES ADJOINTS

Pas de chromos du commerce à l'école.

Une maison de commerce m'a fait offrir, pour être donnés à nos élèves sous forme de récompenses, un millier de ces chromos que l'on distribue dans tous les magasins, petits et grands. Sur ma demande, il m'a été expliqué que le verso de ces images renfermait une notice concernant les articles de la maison. La vérité vraie est donc qu'on me demandait de distribuer à mes écoliers des prospectus au dos desquels il y avait une image. Comme j'ai peu de goût pour les chromos à l'école et que nous n'avons pas le droit d'installer dans nos classes des agences de réclames, j'ai refusé poliment, et l'on a parfaitement compris mes raisons.

Un journal politique m'a envoyé des récompenses du même genre, ce qui veut dire qu'il m'a demandé de lui rendre le service de les distribuer.

Je n'en ai rien fait et je n'en ferai rien.

Est-ce que la politique n'est point bannie avec raison de nos écoles ?

Que diraient les parents qui ont des idées entièrement opposées à celles de ce journal quand leurs enfants leur rapporteraient, de la part de leur instituteur, — qui aurait ainsi l'air de patronner la publication, — un chromo-réclame en faveur d'une feuille qu'ils dédaignent, qu'ils combattent peut-être ?

Et si demain, un, deux, trois autres journaux allaient nous envoyer des calendriers, des almanachs, c'est-à-dire des réclames sous une autre forme, il faudrait donc tout accepter, tout distribuer ?

Ce serait trop fort, en vérité. Nous ferions ainsi concurrence, dans nos écoles, aux distributeurs de prospectus opérant sur le trottoir et rétribués à tant du mille.

Et, après tout, quelle est la valeur pédagogique de ces images? Elles sont grotesques pour la plupart et ne peuvent nous être d'aucune utilité dans notre enseignement. Elles sont répandues à profusion et n'ont pour nos élèves qu'un bien faible attrait. Comment voulez-vous qu'un écolier de Rouen apprenne ses leçons et fasse ses devoirs dans le but d'arriver à posséder une de ces images ? Est-ce que sa mère ne lui en rapporte pas de semblables, de plus belles peut-être, chaque fois qu'elle achète une pièce de ruban ou une boîte de fil ?

Ce qui donne du prestige à nos récompenses, c'est leur rareté, c'est la difficulté de s'en procurer autrement qu'avec les bons points de l'école.

Donc, pour toutes sortes de raisons, ne distribuons pas des chromos dans nos classes. Laissons-les aux magasins de mercerie et aux kiosques de journaux.

Ne répétons pas les erreurs des élèves.

Ne répétez jamais les erreurs des élèves, surtout celles de prononciation et d'orthographe. On semble se moquer d'eux, on les mortifie, on les indispose. A quoi servent d'ailleurs ces répétitions? Tout simplement à mieux fixer dans le souvenir l'erreur que l'on veut combattre. On fait pour l'oreille de l'enfant ce que les cacographies d'autrefois faisaient pour nos yeux. Et puis l'élève distrait peut croire que vous dites précisément comment il faut dire ou écrire. Par exemple, vous répétez à un élève : « Mais on ne dit pas *je l'ai vue z'avant vous*; c'est une grosse faute de dire *je l'ai vue z'avant vous.* » Et à un autre, à propos de simples notions sur le chant : « Mais il ne faut pas dire *des signes alternatifs*; qu'est-ce que c'est que cela, *des signes alternatifs?* »

Vous croyez peut-être avoir corrigé la faute à tout jamais? Faites redire et vous verrez. On vous répétera de plus belle : « *Je l'ai vue z'avant vous; — des signes alternatifs.* »

Temps perdu que tout cela; procédé anti-pédagogique. Dites donc tout de suite : « *Je l'ai vue avant vous; — des signes altératifs;* » et faites répéter à l'élève, à toute la classe, au besoin, et plusieurs fois de suite, la prononciation fautive corrigée,

afin d'habituer la langue, les dents, les lèvres de vos écoliers à la prononciation correcte.

Est-ce qu'un maître de chant, pour corriger une fausse intonation, se met à chanter faux aussi? Non, il chante comme il faut chanter. C'est tout simple parce que c'est tout naturel.

Ne vous fatiguez donc pas à répéter ce qu'il ne faut pas dire, mais dites tout de suite comment il faut dire.

En classe, ne jetons jamais rien aux élèves.

Un matin, j'entre dans une classe et je m'y installe pour corriger des devoirs: c'était le moment de la leçon de lecture. Le maître prend les livres dans l'armoire, et, passant au bout des tables, jette assez bruyamment un livre à chaque place. Le français va succéder à la lecture. La veille, au soir, le maître a vu bon nombre de cahiers: il indique aux élèves les notes qui les concernent et leur rend ces cahiers en les leur jetant. Ensuite, il distribue des plumes; mais impossible qu'il les dépose sur la table: il les jette à chaque élève comme il a jeté les livres, comme il a jeté les cahiers.

Ce n'est pas tout. Pendant le temps d'un devoir écrit, le maître remplit plusieurs carnets de correspondance et trouve un moyen fort expéditif de les retourner à leurs propriétaires. Il appelle chaque intéressé, et, de l'estrade où il est assis, lui jette son carnet. Généralement, l'élève se montre adroit et, selon la force de l'impulsion, reçoit le carnet dans les mains ou le saisit au passage, comme il ferait d'une balle dans une partie de jeu. C'est une vraie petite récréation.

Ai-je besoin de dire qu'il y a une réelle inconvenance à tout jeter ainsi aux élèves. Voyons, si eux-mêmes envoyaient leurs cahiers et surtout leurs carnets comme ils les reçoivent, quelle serait l'opinion du maître? L'écolier qui userait de ce procédé pourrait le payer cher, et, cependant, il serait fort excusable puisqu'il aurait tout simplement imité ce qu'il aurait vu faire. Vous ne vous étiez pas douté, mon cher collaborateur, que votre habitude n'est respectueuse ni pour vous ni pour vos élèves. Il faut vous en défaire. Désormais, remettez entre les mains des élèves ou déposez à leurs

places les objets qui leur sont destinés, et gardez-vous bien de jamais les jeter.

Ne nous faisons pas prophètes de malheur.

« Tu ne seras jamais qu'un mauvais sujet. — Tu feras la honte de tes parents. — Tout le monde te fuira. — Tu finiras mal. »

Est-ce permis de parler ainsi à un élève, si coupable et si dénaturé qu'il soit? Est-ce prudent de lui annoncer un avenir aussi sombre? Non. Croyez bien que c'est non seulement une grave maladresse, mais encore une sorte de cruauté. Ou l'enfant ne vous croira pas, et alors sa confiance en vous sera bien ébranlée pour autre chose encore. Ou bien il vous croira, comme il en a le devoir et l'habitude, et il sera pris de découragement ; il ne fera pas le moindre effort pour s'améliorer. « A quoi bon, se dira-t-il, essayer de me corriger, puisque mon maître, qui est bien plus savant que moi, m'annonce ce que je serai? »

Quand nous avons besoin de gronder bien fort, évitons de laisser échapper des prophéties aussi absolues. C'est là un procédé presque coupable. Atténuons notre langage; employons des correctifs :

« Si tu ne changes pas ; — si tu continues de fréquenter des polissons ; — si tu n'essaies pas de te corriger, etc., *il y a bien à craindre que tu ne deviennes un mauvais sujet. »*

Et encore faut-il être excessivement sobre d'un pareil langage. De crainte d'aigrir, de frapper à faux, de décourager, bornons-nous à parler du présent, assez triste déjà, et ayons le bon sens de réserver l'avenir, dont nul ne connaît les secrets.

Mauvaise prononciation.

Un élève a-t-il, dans certains cas, la prononciation difficile, défectueuse? Commencez par lui dire : « Regardez-moi ». Et puis articulez le mot ou la phrase avec un soin particulier; exagérez même un peu, cela peut être utile. Faites redire aussitôt l'expression à l'élève, plusieurs fois s'il le faut. Surtout

pas d'impatience de votre part. Votre écolier en a assez de la difficulté à vaincre sans y ajouter encore l'émotion et la crainte. Montrez-vous bienveillant, affectueux, persévérant, et vous obtiendrez des résultats.

Savez-vous que le bébé qui bégaie ses premières articulations regarde fixement sa mère parler? Il voit comment s'ouvre la bouche, comment se mettent les lèvres et la langue. Il imite ce qu'il voit et il produit les mêmes sons. Faisons procéder de même à l'école.

D. C.

UN NOMBRE DE 39 CHIFFRES

RENDU SAISISSABLE

Nous trouvons dans une publication d'Alsace-Lorraine, à laquelle nous sommes heureux de faire un emprunt, — car c'est le seul journal qui s'y publie encore en français, le *Progrès religieux* de Strasbourg, — une application très ingénieuse des méthodes intuitives. Elle nous paraît de nature à intéresser nos lecteurs, et bien propre à suggérer à tous ceux qui sont chargés de la difficile mission de l'enseignement quelques-uns de ces procédés qui frappent l'esprit, rendent la vérité manifeste ou plus sensible et la gravent plus profondément dans la mémoire.

Chacun sait qu'au delà d'une certaine limite, la grandeur des nombres n'est plus saisissable pour notre entendement. Par exemple, nous ne nous faisons que difficilement, en général, une idée bien nette d'une somme de un milliard de francs, et nous renonçons à nous figurer, à voir par les yeux de l'esprit, une somme d'une valeur plus considérable. Pourtant, à l'aide de certaines considérations, de certains rapprochements de quantités bien connues, on peut tout au moins se rendre compte de l'importance de ces valeurs immenses qui semblent échapper à notre appréciation.

L'auteur de l'article, M. Leblois, amené par des considérations purement morales à rechercher la valeur qu'aurait acquise en 1884 l'infime capital de *un sou* placé à 5 0/0, à intérêts composés, au commencement de l'ère chrétienne, trouve que cette valeur, en francs, est représentée par un nombre entier de *treize tranches de trois chiffres*.

Ce nombre prodigieux, qui met au défi toutes nos forces intellectuelles, qui confond même notre imagination, est le suivant :

416.496.400.000.000.000.000.000.000.000.000.000.000,

et il s'énonce : *416 undécillions 496 décillions 400 nonillons.*

Par une voie indirecte, M. Leblois a pourtant raison de l'effrayant colosse. Empruntant des calculs faits par l'astronome Camille Flammarion (*Revue d'Astronomie*, 3e année, 1884, p. 312-313), il présente ainsi la question :

« On connaît exactement le poids du globe terrestre : il pèse 5875 sextillions de kilogrammes. Supposons qu'il soit changé en un lingot d'or *massif*, ce lingot serait trois fois et demie plus lourd que la planète; il pèserait 20562 sextillions de kilogrammes. On connaît aussi la valeur d'un kilogramme d'or pur. Si donc notre planète était un lingot d'or massif, ce lingot vaudrait 69.910.800.000 milliards de milliards de francs. En comparant cette somme à celle exprimée ci-dessus, on reconnaît que pour atteindre cette dernière, il faudrait répéter la valeur du lingot 5.957.450.179, c'est-à-dire près de *six milliards* de fois; en d'autres termes, il faudrait près de *six milliards de globes d'or de la dimension de la terre pour payer le capital produit par un sou en 1884 ans !*

» En imaginant que *chaque minute* il tombe des cieux un lingot d'or de ce volume, on trouve qu'il en tomberait par jour 1440 seulement, et par année 525.960. Pour constituer le nombre de près de six milliards de lingots pareils, en supposant toujours qu'il en tombe un par minute, il faudrait *qu'il en tombât, sans interruption, jour et nuit, durant l'espace énorme de 11 mille 326 années !* »

Il est donc bien vrai, comme le dit l'auteur au début de son article, que « *tout l'or du monde ne suffirait pas aujourd'hui pour payer la somme énorme que la petite pièce d'un sou aurait produite* ». A coup sûr, il était permis de penser qu'ici le vrai est loin d'être vraisemblable.

A. Clerc.

A PROPOS DES BIBLIOTHÈQUES PÉDAGOGIQUES

Une enquête récente provoquée par l'administration supérieure de l'instruction publique a montré que la situation des bibliothèques pédagogiques ne répond pas pour le moment aux espérances qu'on en pouvait concevoir : le mouvement prospère qui s'était assez fortement dessiné au début, vers 1879, n'a pas eu de durée, il s'est éteint au bout de deux ans, et depuis 1882, tandis que le nombre des bibliothèques continue de croître, la moyenne des livres prêtés, loin d'augmenter en proportion, est en voie de diminution régulière.

Il est clair que c'est là un symptôme déplaisant, de nature à provoquer le souci de l'administration. Nos instituteurs ne lisent pas, ou lisent peu. Or, qu'est-ce qu'un instituteur qui ne lit pas, qui ne poursuit pas, au sortir de la préparation hâtive, incomplète, de l'école normale, son éducation, et qui ne sent pas l'insuffisance de ce mince bagage intellectuel; enfin qui, pour laisser de côté toute considération d'utilité, n'a pas même emporté de ses années d'étude ce goût de la lecture qui est le premier bénéfice de l'instruction? J'entendais récemment un inspecteur primaire s'écrier : « Mais, s'ils ne lisent pas, que peuvent-ils faire de leur temps! » Il avait raison : aucune profession n'offre d'aussi considérables loisirs : pour la plupart, les jeudis, tous les dimanches, chaque jour plusieurs heures et chaque année plus de deux mois de vacances! Si une grande partie de ce temps n'est pas consacrée à lire, il faut avouer que c'est mauvais signe, signe de paresse d'esprit, d'indifférence, au fond signe d'*inculture*.

C'est là une grave question, évidemment, et qui ne peut pas être approfondie en quelques pages. Elle comprend bien des éléments divers et difficiles, qu'il faudra peser avec attention si l'on veut juger équitablement nos maîtres primaires et ne pas se tromper sur les causes du mal. Si nous en disons ici notre mot, ce n'est que pour mettre en lumière deux points qui nous paraissent les principaux.

Voici le premier. Si nos instituteurs ne goûtent que médiocrement les bibliothèques pédagogiques, l'une des raisons, et peut-être la plus générale, ne doit-elle pas être cherchée dans la composition même de ces bibliothèques?

Que l'on me pardonne un blasphème : en toute vérité, je confesse que les ouvrages de pédagogie, je dis les meilleurs, ne me paraissent pas pouvoir être comptés parmi ces lectures attachantes où l'on se plonge par plaisir. Rousseau, Locke, Mme Necker de Saussure, Mme de Maintenon, Spencer, ce sont là assurément de très grands esprits, mais enfin l'intérêt qu'ils offrent est du genre le plus austère, et, si on ne les dévore pas comme un roman, on n'est pas pour cela un homme à pendre. Encore sont-ce là, je le répète, les meilleurs, les vraiment grands. Mais que dire des ouvrages, si nombreux dans nos bibliothèques, de second ou de dixième ordre, tous fort recommandables, quelques-uns non dépourvus de mérite, mais parfois si ternes, si obscurs, sans art, sans vie, présentant la pédagogie sous la forme la plus rébarbative, la plus *livresque*, tranchons le mot, la plus ennuyeuse?

On veut que les instituteurs les lisent, et je ne dis pas que l'on ait tort. Mais s'ils le font en rechignant, il ne faut pas leur être trop sévère, ni se figurer que pour n'y pas prendre un plaisir extrême ils soient des êtres d'exception. Pense-t-on qu'ailleurs, et par exemple dans l'enseignement secondaire, en province, il se trouve beaucoup de liseurs de livres sérieux? En voit-on davantage dans les autres carrières, parmi les médecins, notaires, avocats, ingénieurs? Et vous-même, qui fronçez le sourcil à la vue de ces statistiques attestant l'indifférence du personnel primaire, si vous n'aviez dans votre cabinet, pour tout ravitaillement et délassement, que les livres qui forment une bibliothèque pédagogique de canton, iriez-vous y puiser avec beaucoup plus d'empressement que nos instituteurs?

Au fond, prétendre que la bibliothèque de l'instituteur doive être à peu près exclusivement pédagogique, n'est-ce pas une erreur? Celle de l'*honnête homme*, comme disaient nos pères, quelle que soit sa profession, n'est jamais professionnelle

qu'en petite proportion : c'est celle du « cuistre » qui l'est entièrement. Songez que la bibliothèque de l'instituteur de campagne ou de petite ville doit lui tenir lieu de tout, être pour lui le monde et l'humanité, le ravitailler sur tous les points et non sur un seul, enfin l'aider à être un homme avant d'être un pédagogue.

Je fais cette supposition, que, parmi les jeunes gens sortis hier de l'école normale et installés aujourd'hui dans leurs modestes postes de village ou des champs, j'eusse un ami à qui je voudrais faire présent d'une bibliothèque, et je me demande comment je la composerais ?

De la pédagogie, j'en mettrais assurément, et même en premier lieu. Je voudrais que mon jeune ami eût sous la main tous ses *auteurs*, les grands d'abord, ceux que j'énumérais plus haut, et puis les principaux d'entre les secondaires. J'y joindrais les meilleurs spécimens des livres de classe, dans chaque ordre d'enseignement ; c'est là proprement l'arsenal du maître, il faut qu'il soit au complet. Un bon choix d'ouvrages de sciences, mais en petit nombre, me semblerait aussi indispensable : je donnerais la préférence à ceux qui, point trop techniques ni détaillés, donneraient une sorte d'état résumé et clair des découvertes et des investigations modernes dans les principales branches de l'étude de la nature. J'apporterais, cela va sans dire, le plus grand soin à la collection des ouvrages d'histoire ; je la voudrais non très étendue, mais excellente, et cela ne me serait point difficile, notre siècle ayant peut-être pour principal caractère d'exceller dans l'étude historique : Thierry, Guizot, Michelet, Quinet, Mignet, en seraient les étoiles.

Et après? Eh! mon Dieu, après, je ferais comme pour moi, j'y mettrais ce qui moi-même m'intéresse, ce qui est chaque jour pour moi une source soit de joie, soit de force.

Tout d'abord nos classiques, en de bonnes éditions, point trop érudites ni chargées de commentaires, mais le plus claires possible. Rabelais, Montaigne, les grands tragiques, Molière, La Fontaine, Pascal, Bossuet, Voltaire, Diderot, Rousseau, Beaumarchais, où trouver de meilleurs compagnons de route pour le voyage de la vie? J'y voudrais join-

dre, en de bonnes traductions, toute la Bible, tout Homère, quelques pièces des tragiques grecs, même des fragments de Platon, de Marc-Aurèle et d'Épictète, quelques chapitres de Tacite, quelques vies de Plutarque, car je serais désolé que pour mon jeune ami le monde datât du seizième siècle.

Je ne serais pas moins désolé que le monde lui parût se borner à notre pays. Presque tout Shakespeare, des parties du Dante, de Cervantes, de Gœthe, de Schiller élargiraient son horizon.

Est-ce tout? Non pas certes. Je tiendrais infiniment à ce qu'il fût de son temps, à ce qu'il s'y sentît vivre en Français du XIXe siècle. Châteaubriand, Courier, Béranger, figureraient en bonne place dans sa bibliothèque.

Est-ce tout enfin? Pas encore. Je ne saurais oublier que chez tous les hommes dont l'éducation a été sommaire et n'a pas eu le temps de pénétrer et de féconder les régions profondes de l'âme, ce qui est le plus en danger de manquer, c'est le sentiment. Oui, le sentiment, l'imagination, l'émotion, le don de ressentir et de communiquer l'enthousiasme, voilà, pour qui a pratiqué nos instituteurs, ce que l'on trouve trop rarement chez eux à un degré éminent. La volonté, le savoir, le jugement, la clarté logique, toutes les choses de l'intelligence, ils en sont aussi riches, plus riches que d'autres : mais la vie du cœur, profonde et féconde par excellence, a chez eux moins d'énergie et d'ampleur. Sur ce sol ferme, dur, un peu sec, bien rarement la fleur exquise du sentiment s'épanouit. Et pourtant, qu'est-ce que l'éducation, réduite à la pure activité logique? Qu'est-ce que la vie, réduite à l'intelligence? Qu'est-ce que l'homme sans le sentiment?

Aussi, tout ce qui peut susciter, développer le sentiment, sans le pervertir, prendrait place dans la bibliothèque de mon ami. C'est dire que je l'ouvrirais toute grande à la poésie lyrique. J'y placerais un choix d'André Chénier, un choix de Byron et de Musset, presque tout Lamartine, presque tout Hugo. Mais je me garderais aussi d'omettre une forme toute moderne de l'art, une forme dont l'importance n'a cessé de croître depuis un siècle, au point que nul homme cultivé

n'y peut aujourd'hui rester étranger : je veux parler du roman.

Des romans dans une bibliothèque pédagogique! — Et pourquoi pas, je vous prie, si vous les choisissez parmi les bons, j'entends parmi les œuvres saines et belles? N'en avons-nous donc pas lu, tous tant que nous sommes, et ne leur devons-nous pas quelques-unes des meilleures heures de notre vie, pleines tantôt d'un plaisir délicat, tantôt d'une émotion profonde? Walter Scott, Dickens, les immortelles idylles rustiques de Georges Sand, Manzoni, le bon Tœpffer, qui de nous ne les a lus et aimés, ne les relit parfois encore avec joie, c'est-à-dire avec fruit?

De la poésie, des ouvrages d'imagination, enfin de l'art, du sentiment sous toutes ses formes, pourvu qu'elles soient belles et pures, ne craignons pas d'en abreuver nos instituteurs : il n'y a pas d'autre instrument pour civiliser, pour humaniser l'animal rude et égoïste qui est en chacun de nous. Aujourd'hui que la grande civilisatrice, la religion, a cessé pour beaucoup d'âmes d'être la maîtresse source du sentiment, remplaçons-la de notre mieux, en utilisant toutes les sources secondaires ; n'en laissons pas perdre une goutte.

Quant à la seconde considération, toute capitale qu'elle nous paraisse, nous ne ferons que l'indiquer : l'étude en serait trop longue et nous mènerait loin de notre sujet. La voici en deux mots.

Pour lire avec intérêt des livres de pédagogie, il faut avoir pris goût, non à l'instruction, ce qui est commun chez nos maîtres, mais à l'éducation; il faut au moins soupçonner qu'elle existe. Or cela ne vient pas tout seul, cela suppose une certaine discipline régulière de l'esprit, une certaine culture générale, qui est bien loin de se trouver chez tous nos maîtres et toutes nos maîtresses. Pour un trop grand nombre, la préparation, faite en dehors de toutes les garanties de sécurité et de régularité, a été sommaire, juste suffisante pour leur faire apercevoir le dehors et la surface de leur profession, trop incomplète pour leur en faire pénétrer la matière intime. Et pour ceux mêmes qui sont sortis de l'école normale, le

temps a été si court, la course à travers l'immense programme si haletante, que beaucoup n'ont pu prendre le goût de lire ; quant à la pédagogie, ils n'ont pu en apercevoir que la face maussade, dogmatique, abstraite, une sorte d'algèbre particulière, presque aussi artificielle que l'autre.

Comment suppléer à ce défaut d'éducation régulière chez beaucoup, à cette insuffisance d'éducation chez le petit nombre?

Ce serait long à trouver et à dire. Mais le fait est que tout dépend des écoles normales. Que là, au moins, tout concoure à révéler aux maîtres cette chose si peu connue, l'*éducation*, art et métier, science et art, qui se rattache étroitement à cette autre : l'âme humaine, avec ses traits communs et ses traits individuels, avec son mécanisme et sa liberté.

Dr J.-Élie Pécaut.

LE MUSÉE SCOLAIRE ET LES LEÇONS DE CHOSES

L'organisation des conférences pédagogiques et la discussion des questions qui intéressent l'enseignement primaire ont excité chez les instituteurs une louable émulation ; la direction des écoles s'est ressentie de ce travail utile, et on peut dire qu'en général les progrès sont plus satisfaisants.

Toutefois une des choses les plus propres à assurer le succès de l'enseignement et à attirer les enfants dans les écoles est encore fort négligée ou peu comprise. La question de l'enseignement intuitif, qui a fait dans ces derniers temps de si remarquables progrès, est pour beaucoup de nos écoles encore dans la période des tâtonnements, quand elle n'est pas tout à fait absente du programme. Malgré les directions et les conseils, on ne tire pas tout le profit qu'on pourrait espérer de cette précieuse ressource. Les leçons de choses, personne ne me démentira, sont nulles ou mal dirigées dans la plupart des écoles, et ne servent guère à ce développement intellectuel qui est la fin de l'enseignement et qui est bien préférable chez les enfants à quelques formules retenues de mémoire et sou-

vent incomprises. Ne serait-il pas possible d'utiliser les conférences pour développer cette partie du programme et pour permettre aux maîtres de retirer tout le profit qu'on peut attendre de procédés dont la valeur n'est plus à démontrer ? Les instituteurs se plaignent souvent que le temps leur fait défaut pour développer un programme considérablement chargé. Mais ce n'est pas seulement le temps qui manque, ce sont aussi les outils. L'enseignement par l'aspect exige des procédés spéciaux, et c'est une erreur de beaucoup de maîtres de croire que les leçons de choses peuvent se donner comme une leçon de grammaire ou d'histoire. Ils prennent un objet quelconque, exposent aux élèves son origine, sa composition, ses propriétés, ses usages, au lieu de les amener à les trouver eux-mêmes ; en sorte que cette leçon, dont le but est surtout d'exciter la curiosité de l'enfant, de lui faire trouver la raison des choses et de donner ainsi de la rectitude à son jugement, devient une exposition très exacte, je le suppose, peut-être intéressante, je l'accorde, mais qui ne remplit qu'une partie du but que l'on se propose. Il est remarquable, en effet, combien l'esprit d'observation est peu développé chez les enfants de la campagne, — et ce sont de beaucoup les plus nombreux et les plus intéressants ; leurs idées sont limitées à leurs besoins, et ils passent indifférents à côté des choses les plus intéressantes sans chercher à voir et à comprendre ce qui les entoure. L'éducation dans la famille peut bien déterminer quelques exceptions, mais pour la masse des élèves, c'est l'instituteur seul qui s'occupe d'ouvrir leur intelligence, de les intéresser à ce qu'ils apprennent, et les leçons de choses constituent à cet égard un exercice excellent.

Il importe donc d'améliorer cette partie de l'enseignement et, pour y arriver, il faut plus que des conseils : il faut *montrer* aux maîtres comment la leçon doit être faite, la faire devant eux, leur faire voir tout le parti que l'on peut tirer de la vue des objets pour la leçon de choses, et la nécessité de ce que l'on est convenu d'appeler du nom, un peu pompeux peut-être, de *musée scolaire*. Seulement, demander à un maître qui ne sait guère ce que c'est que l'enseignement par l'aspect, d'organiser un musée scolaire, c'est se heurter à une difficulté souvent insurmontable. Pour organiser un musée, il faut savoir tout ce que l'on peut obtenir de l'enseignement par l'aspect, et, d'autre part, on ne peut guère apprécier ce qu'il est possible d'obtenir sans un musée bien organisé. On pourrait peut-être sortir de ce cercle vicieux en procurant aux écoles des collections organisées de toutes pièces. Mais ce n'est pas ainsi que j'entends l'enseignement par l'aspect dans l'école primaire. Alors même que les communes pourraient, par extraordinaire, se procurer les ressources nécessaires à l'acquisition d'un musée *tout fait*, je ne voudrais pas de ce musée pour l'école.

L'instituteur s'attachera peu à des collections qui ne sont pas son œuvre, quand il ne les délaissera pas tout à fait. C'est lui qui doit

organiser son musée, et il s'y intéressera en raison même de la peine qu'il lui aura coûtée. Mais il lui faut pour cette organisation une direction et un modèle. Il serait facile, à mon avis, de trouver l'une et l'autre à la bibliothèque pédagogique, où un musée modèle serait constitué par les instituteurs et les institutrices de la réunion. Ce musée devrait comprendre surtout les objets que les élèves sont appelés à rencontrer et dont ils doivent avoir une idée très exacte. Rien de trop savant surtout, car les élèves s'intéresseraient peu aux leçons et le maître lui-même courrait risque de commettre des hérésies. Les enfants n'auront-ils pas une idée exacte des différentes sortes de pierres, quand on leur aura montré quelques échantillons comme la pierre à chaux, le marbre, la craie, le plâtre, le grès, le granit? Que gagneront-ils à des distinctions sur une infinité de roches dont ils ne connaissent pas les applications, et que leur importe la division des terrains en silurien, dévonien, jurassique, dont ils n'ont que faire?

Les matières premières y seraient présentées avec les différentes transformations que leur fait subir l'industrie. Je voudrais voir à côté de la graine de lin ou de chanvre un échantillon des plantes elles-mêmes, la filasse, l'étoupe, le fil, le morceau de toile grossière et la fine batiste, le chiffon ramassé sur le tas d'ordures et la feuille de papier. S'il s'agit du fer, par exemple, on placera à côté du minerai la fonte cassante, le fer résistant, l'acier poli et tranchant. Un musée assez complet serait bien vite constitué dans chaque centre de conférences. Des leçons seraient faites et discutées à l'aide de ce musée, qui servirait de modèle pour ceux des autres écoles. Rien n'empêcherait de constituer à côté de ce musée pratique un musée cantonal plus complet qui s'enrichirait de collections, de travaux de maîtres et d'élèves, d'appareils pour l'enseignement que l'on pourrait étudier sur place. Une visite à ce musée vaudrait mieux pour les instituteurs que le meilleur traité sur les leçons de choses et, dans tous les cas, ils ne pourraient plus, comme il arrive souvent, exciper de leur ignorance.

Pour réaliser ce projet, il ne faut que de la bonne volonté et, Dieu merci! nos maîtres n'en manquent pas. Je crois qu'il y a quelque chose à prendre dans les observations que je viens de présenter, et je ne doute pas que ces idées mises en pratique dans les écoles n'y favorisent les progrès des élèves et ne permettent d'obtenir les meilleurs résultats d'un enseignement qui jusqu'ici laisse beaucoup à désirer.

J. DORGET,
Inspecteur primaire à Limoges.

CHOIX DE SUJETS

PROPOSÉS AUX EXAMENS DE FONTENAY ET DE SCEAUX

(Juillet 1885.)

Il nous a paru que les directeurs et les professeurs des écoles normales, ainsi que les membres des commissions d'examen pour le brevet de capacité et le brevet supérieur, sans parler des aspirants, auraient intérêt à consulter les tableaux qui suivent. On verra, par exemple, que pour les épreuves orales d'histoire et de géographie de l'examen de Fontenay, chaque aspirante était invitée 1° à présenter un court récit historique ; 2° à expliquer deux ou trois mots importants de la langue de l'histoire qui désignent des faits ou des institutions, et dont beaucoup d'élèves et de maîtres négligent de bien marquer le sens; 3° à exposer une question géographique de quelque étendue.

Les maîtres jugeront dans quelle mesure et avec quelles modifications ils peuvent user des indications de ces tableaux, soit pour leurs cours, soit en vue des examens.

Concours d'admission à l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses.

(Juillet 1885.)

SUJETS D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

1. — *Raconter la mort de Louis XIV.*
— Dire ce que signifient ces mots : *vassal, suzerain, fief, arrière-fief.*
— *Affluents de la Seine (rive droite).*
2. — *L'abjuration de Henri IV.*
— Que signifient ces mots : *taille, corvée?*
— *Les montagnes du Jura.*
3. — *Le couronnement de Charlemagne empereur.*
— Définir les mots : *Etats généraux, notables.*
— *Départements formés par la Normandie.*
4. — *Raconter la mort de Jeanne d'Arc.*
— Dire ce que signifient ces mots : la *bourgeoisie,* la *constitution civile du clergé.*

— *Les monts d'Auvergne.*

5. — *La réunion de Strasbourg à la France.*

— Sens des mots : *chancelier, surintendant des finances, contrôleur général.*

— *Affluents de gauche de la Seine.*

6. — *Le procès des Templiers.*

— Sens des mots : *république, démocratie.*

— *Affluents de rive droite du Rhône.*

7. — *Mort de Henri III.*

— Sens des mots : *grandes compagnies, écorcheurs.*

— *L'Isère, rivière et département.*

8. — *La prise de Jérusalem (première croisade).*

— Sens des mots : *missi dominici, enquesteurs, intendants.*

— *Les Cévennes.*

9. — *Louis XVI à Varennes.*

— Sens des mots : *Sorbonne, Collège de France, Université.*

— *La Saône.*

10. — *Le divorce de Louis VII.*

— Sens des mots : *Académie, Institut.*

— *Les Antilles et la Guyane française.*

11. — *Le parlement Maupeou.*

— Sens du mot : *la cour.*

— *L'Oise, rivière et département.*

12. — *La Praguerie.*

— Sens des mots : *équilibre européen.*

— *Les Landes : région physique et département.*

13. — *Les Importants et les Petits-Maîtres.*

— Sens des mots : *système de Law.*

— *Géographie du Roussillon.*

14. — *Mariage de Charles VIII.*

— Sens des mots : *grands jours, lit de justice.*

— *Les ports de l'Algérie.*

15. — *La journée du 10 août 1792.*

— Sens des mots : *bailliages, sénéchaussées, généralités.*

— *Géographie de la Lorraine.*

16. — *La bataille de Poitiers (732).*

— Sens des mots : *suffrage universel, cens électoral.*

— *Béarn et Navarre.*

17. — *La Fête de la Fédération.*

— Expliquer les mots : *conscription, garde nationale, armée permanente.*

— *Ports français sur la Manche.*

18. — *La folie de Charles VI.*

— Sens des mots : *concordat, pragmatique.*

— *L'Artois.*

19. — *La Jacquerie.*

— Sens des mots : *colonies, possessions, protectorat.*
— *La Somme (rivière et département).*
20. — *Raconter la bataille de Waterloo.*
— Définir les mots : *chevalerie, ordre de chevalerie, légion d'honneur.*
— *Départements formés par la Bretagne.*
21. — *Débarquement de Quiberon.*
— Sens du mot : *tiers état.*
— *La Bourgogne.*
22. — *Les Etats généraux de 1484.*
— Définir les mots : *cour de cassation, jury, cour d'assises.*
— *L'Anjou.*
23. — *Le neuf Thermidor.*
— Sens du mot : *régime parlementaire.*
— *L'Allier.*
24. — *Etats généraux de 1614.*
— Sens des mots : *libertés gallicanes.*
— *Côtes de France entre Loire et Gironde.*
25. — *Bataille de Tolbiac.*
— Sens des mots : *presse, censure.*
— *L'Alsace.*

Examen pour la délégation de l'enseignement dans les écoles normales

(Juillet 1885.)

ÉPREUVES ÉCRITES (ORDRE DES SCIENCES)

Sciences physiques et naturelles. — 1° Les aérostats; 2° le squelette humain.

Mathématiques. — Enoncer et démontrer la règle par laquelle, à l'aide des divisions successives. on obtient le plus grand commun diviseur de deux nombres entiers.

ÉPREUVES ÉCRITES (ORDRE DES LETTRES)

Histoire et géographie. — Couronnement de Charlemagne empereur ; — conséquences de ce couronnement ; 2° départements formés par la Normandie; 3° Explication des mots : États généraux et notables.

Littérature. — Expliquer, en prenant *le Cid* comme exemple, ce qu'on entend dans une œuvre littéraire par *exposition, nœud* et *dénouement.*

ÉPREUVE ÉCRITE COMMUNE AUX DEUX ORDRES

Pédagogie. — Commenter le passage de Fénelon (fin du chapitre XI) : « *Il est d'un bien meilleur esprit,* » etc., jusqu'à la fin du chapitre *(Education des filles).*

ÉPREUVES ORALES (ORDRE DES SCIENCES)

Mathématiques. Sujets de leçons : La division des nombres entiers. — Enoncer et démontrer la règle par laquelle, à l'aide des divisions successives, on obtient le plus grand commun diviseur de deux nombres entiers.

Sciences physiques et naturelles. Sujets de leçons : Principe du thermomètre. — La peau de l'homme. — Principe du baromètre. — Citer plusieurs sels solubles dans l'eau dont l'oxyde métallique est précipité par la potasse. Écrire les réactions et appliquer les lois de Berthollet qui s'y rapportent.

ÉPREUVES ORALES (ORDRE DES LETTRES)

Histoire. — 1° Bataille de Tolbiac; 2° expliquer les mots : *tiers état, libertés gallicanes.*

Géographie. — Le département des Landes.

Lecture expliquée. — Portrait de Cromwell (Bossuet).

Examen pour la direction des écoles annexes : École normale Pape-Carpantier.

(Juillet 1885.)

ÉPREUVES ÉCRITES

Pédagogie. — Commenter ce passage de Fénelon : « Il est d'un bien meilleur esprit, » etc., jusqu'à la fin du chapitre (chapitre XI de l'*Éducation des filles*).

Hygiène. — Expliquer aux enfants d'une école primaire (cours supérieur) le sens et les raisons de cette loi hygiénique : « Il faut respirer un air pur. »

Plan de leçon. — Sur quels points insisteriez-vous (idées ou faits) de préférence à d'autres, dans une leçon sur la Révolution de 1830 faite au cours supérieur d'une école primaire? Expliquer les raisons de votre choix.

ÉPREUVES ORALES

Lecture expliquée. — Choisir dans les fables de La Fontaine et dans le recueil Marcou un texte de prose ou de vers en vue de l'un des cours de l'école primaire; justifier le choix et expliquer le texte. Morceaux proposés : 1° Le coche et la mouche; la colombe et la fourmi; 2° de la conversation (La Rochefoucauld); devoirs de charité (Marcou, p. 533); 3° les ouvrages de l'esprit (p. 257); la Providence; 4° l'âne et le chien; le laboureur et ses enfants; 5° l'écureuil (Marcou, p. 297); Louis XIV (Marcou, p. 317); 6° le rat et l'huître; le loup et l'agneau; 7° Jourdan (Marcou, p. 180); visite à Aug. Thierry malade (Marcou, p. 634); 8° la colombe et la fourmi; le lièvre et la tortue.

Leçons. — 1 (*a*) La végétation, classe enfantine.
b) Le vase de Soissons, cours moyen.
2 *a*) La division des fractions, cours supérieur.
b) Le siège de Calais, cours moyen.
3 *a*) Multiplication des fractions, cours supérieur.
b) Henri IV, école enfantine.
4 *a*) Pression atmosphérique, baromètre, cours supérieur.
b) Mort de Turenne, cours supérieur.
5 *a*) Numération, cours supérieur.
b) Bataille de Poitiers, cours moyen.
6 *a*) Idée des corps simples et des corps composés, c. supérieur.
b) Napoléon, école enfantine.
7 *a*) Réduction des fractions au même dénominateur, c. moyen.
b) Jeanne d'Arc, cours moyen.
8 *a*) Règle d'intérêt, cours supérieur.
b) Michel de l'Hôpital, cours supérieur.
9 *a*) Circulation du sang, cours supérieur,
b) Sully, cours supérieur.
10 *a*) La digestion, cours supérieur.
b) Expédition d'Egypte, cours supérieur.

A PROPOS DE LA LOI DU 29 NIVOSE AN XIII

Aux termes de la loi du 29 nivôse au XIII (19 janvier 1805), « tout père de famille ayant sept enfants vivants pourra en faire désigner un, parmi les mâles, lequel, lorsqu'il sera arrivé à l'âge de dix ans révolus, sera élevé aux frais de l'État dans un lycée ou dans une école d'arts et métiers ».

A chaque législature, de nombreuses pétitions sont adressées aux Chambres par des pères de famille qui se trouvent dans le cas de réclamer le bénéfice de cette loi. Accueillies favorablement par les commissions, elles sont transmises aux ministres compétents, qui répondent invariablement par une fin de non recevoir tirée de ce que la loi du 29 nivôse aurait été implicitement abrogée par les lois et règlements relatifs à la collation des bourses dans les lycées et collèges.

Voici quelle est la jurisprudence de l'administration.

La loi du 27 novembre 1848, qui a mis au concours les bourses dans les lycées, a étendu à tous les pères de famille pauvres la faculté réservée par la loi de nivôse aux pères de famille possesseurs de sept enfants d'obtenir une bourse pour l'un d'eux. Le décret-loi du 27 février 1852, qui abroge la loi du 27 novembre 1848, supprime le concours, et réserve exclusivement les bourses aux enfants dont les parents ont rendu des services à l'État, en exigeant toutefois que les enfants soient soumis à un examen préalable pour s'assurer « s'ils sont en état de suivre la classes correspondant à leur âge ». La contradiction qui existe entre ces textes et la loi de nivôse est évidente. Du privilège qu'elle avait établi, il n'est plus question. Le décret du 17 janvier 1881 actuellement en vigueur pour les bourses de l'enseignement primaire supérieur n'y fait également aucune allusion. L'article 2 de ce décret est ainsi conçu : « Les bourses ne sont accordées qu'après enquête constatant l'insuffisance de fortune de la famille. Elles sont concédées aux enfants qui se font remarquer par leurs aptitudes et particulièrement à ceux dont la famille a rendu des services à l'État. » Si tous ces textes qui ont successivement

fixé le droit en matière de collation de bourses n'ont jamais rappelé la loi de nivôse, c'est que le régime différent qu'ils inauguraient avait pour résultat de l'abroger. D'ailleurs, en fait, aucune bourse ne paraît jamais avoir été concédée à un père de famille pour ce motif qu'il avait sept enfants vivants. Le gouvernement a toujours exigé que le postulant remplit d'autres conditions. Il eût été difficile, sinon même impossible, d'exécuter rigoureusement la loi dès lors qu'un crédit spécial n'avait pas été voté à cet effet; or à aucune époque aucun crédit de cette nature n'a figuré au budget du ministère de l'instruction publique.

Les différentes commissions de la Chambre des députés qui ont eu à s'occuper de cette question ont toujours émis une opinion contraire à celle que formule l'administration. Leurs rapporteurs ont pensé que la loi de nivôse a posé un principe qu'aucune loi postérieure n'a expressément infirmé.

En effet, la loi de 1848, fait observer le rapporteur d'une des pétitions dont nous avons parlé plus haut, a été inspirée par cette idée que 1° les services rendus à l'État étaient un titre à sa sollicitude et créaient un droit au profit des petits fonctionnaires trop peu rétribués pour qu'ils puissent subvenir à l'éducation de leurs enfants; 2° que dans une démocratie la pauvreté des pères de famille ne doit pas être un obstacle à ce qu'un de ses enfants puisse développer les facultés brillantes qu'il tenait de la nature et priver ainsi la société des services qu'elle pouvait en attendre.

La loi de nivôse vise une toute autre situation et cherche à obtenir un tout autre résultat. Elle tend à honorer le mariage; à augmenter la population en l'améliorant; à associer l'intérêt de l'État à celui des familles. Ainsi, la contrariété des textes des lois de nivôse et de 1848 n'implique pas, si l'on considère le but poursuivi par les auteurs de ces lois, une abrogation de la première par la seconde. Ce qui peut avoir fait naître des doutes, c'est que les deux lois se servent du même moyen pour atteindre un but différent. Mais l'identité des moyens ne suffit pas pour justifier l'abrogation d'une loi ancienne par une nouvelle, il faut que cette abrogation soit formelle et ce n'est pas le cas.

On dit qu'il est nécessaire d'inscrire au budget un crédit

spécial. Nullement, il ne s'agit que d'exécuter rigoureusement la loi, mais seulement dans la limite des crédits ouverts par le Parlement.

On ne saurait prétendre que la loi de nivôse n'a jamais été appliquée, puisque un certain nombre de bourses ont été concédées à des familles qui n'avaient pour les recevoir pas d'autre titre que le grand nombre de leurs enfants.

Tels sont les arguments invoqués de part et d'autre et invariablement reproduits. En cet état la question ne pouvait être tranchée que par une loi ; elle a été posée devant la Chambre des députés par MM. Bernard (Doubs), Paul Bert, Viette et Duclaud, dans un projet destiné à complèter la loi de nivôse et à la mettre en harmonie avec notre système actuel d'éducation. Ce projet est ainsi conçu :

« Tout père de famille ayant sept enfants vivants pourra demander que l'un d'eux (garçon ou fille), désigné par lui et arrivé à l'âge de dix ans révolus, soit élevé aux frais de l'État, dans un établissement d'instruction publique ou dans une école professionnelle, industrielle, commerciale ou agricole. »

Cette proposition a été prise en considération par la Chambre. Mais avant qu'elle ait pu faire l'objet d'une délibération, M. Bernard a profité de la discussion du budget de l'instruction publique pour chercher à en faire accepter immédiatement le principe par la Chambre, en présentant un amendement au chapitre des bourses : il a demandé qu'un crédit de 400,000 francs fût ouvert pour être affecté « à l'entretien de l'un des enfants des familles qui comptent sept enfants vivants ». L'amendement n'a pas été adopté sous cette forme, que la commission du budget a trouvée irrégulière ; mais la Chambre, dans sa séance du 10 juillet, a voté une proposition de la commission du budget tendant à insérer dans la loi de finances un article ainsi conçu :

« Art. 30. — La loi du 29 nivôse an XIII est modifiée ainsi qu'il suit :

» Une bourse sera concédée, dans un établissement d'enseignement secondaire, ou d'enseignement primaire supérieur, ou dans une école professionnelle, industrielle, commerciale ou agricole de l'État, à l'enfant âgé de neuf ans révolus au moins,

appartenant à un père de famille ayant sept enfants vivants, qui sera désigné par celui-ci.

» Toutefois, cette bourse ne pourra être concédée qu'après que la situation nécessiteuse de la famille aura été constatée et que l'enfant aura subi les examens préalables exigés par les règlements en vigueur, pour l'obtention des bourses de l'État dans les établissements sus-désignés. »

A la suite de ce vote, un crédit de 400,000 francs — c'est le chiffre réclamé par M. Bernard — a été inscrit au budget du ministère de l'instruction publique pour assurer le service des « bourses à concéder en vertu de l'article 30 de la loi de finances ».

Pour bien saisir la portée de cette réforme, il est nécessaire de rapprocher de ce texte les déclarations qui ont été faites par M. le rapporteur de la commission du budget et par M. le ministre de l'instruction publique sur les deux points qui ont été discutés.

M. Bernard demandant quel était, dans la pensée de la commission, le sens exact du mot « nécessiteux », M. le rapporteur lui a répondu : « Nous interpréterons ce mot dans le sens même où il est interprété actuellement, c'est-à-dire comme s'appliquant à la difficulté qu'une famille éprouve à pourvoir par ses propres ressources à l'éducation de ses enfants. »

Au sujet de l'examen prescrit, M. le ministre a déclaré que cette condition de l'examen était nécessaire pour permettre de donner à l'enfant une éducation appropriée à ses facultés, pour le diriger vers l'enseignement secondaire, primaire supérieur ou professionnel, que cette épreuve aurait simplement un caractère probatoire, et que les dispositions qui seront prises par l'administration pour la réglementer s'inspireront de ce sentiment.

Le Sénat, dans sa séance du 1er août, a confirmé le vote de la Chambre.

H. Schmit.

CORRESPONDANCE

Prades, le 31 juillet 1885.

A la rédaction de la REVUE PÉDAGOGIQUE.

J'ai lu avec le plus grand intérêt dans le numéro du 15 mars 1885 de la *Revue* la proposition présentée par mon collègue de Limoges, M. Dorget, relative aux archives de l'inspection primaire.

M. Dorget déplore l'absence de documents dans les bureaux des inspecteurs primaires, en ce qui concerne les écoles et les instituteurs. Je suis, sous ce rapport, complètement de son avis.

Débutants ou faits à notre tâche, jeunes ou vieux, nous arrivons dans une circonscription où il n'existe nulle trace du passé, nuls jalons pour l'avenir. Nous ne connaissons rien, absolument rien, ni sur les écoles, ni sur le personnel que nous allons avoir à surveiller, à contrôler, à conseiller. Nous sommes donc forcés de marcher à tâtons durant de longs mois. Enfin, après bien des ennuis, bien des embarras, bien des déboires, nous finissons par connaître notre arrondissement.

Il serait donc désirable que quelque chose pût être fait pour aider l'inspecteur nouveau venu à s'orienter dans sa circonscription. Mais le système que met en avant M. Dorget me paraît trop compliqué, et j'estime que les résultats ne justifieraient pas toutes les peines qu'il aurait coûté.

En effet, mon honorable collègue parle « d'un registre dans lequel chaque école occuperait une feuille spéciale... Il pourrait servir pendant un assez grand nombre d'années, et il contiendrait les renseignements statistiques sur la commune, la population, la valeur du centime, le nombre de hameaux, la distance moyenne au chef-lieu...

» On y établirait le plan de la maison d'école avec la cour et le jardin, le nom de l'instituteur avec une notice personnelle... on y consignerait également tout ce qui intéresse l'école au point de vue du matériel, des améliorations...»

Les renseignements signalés dans le premier alinéa, nous les possédons tous, soit dans les états de situation, soit dans le tableau de la situation financière des communes du département, soit enfin dans le tableau des distances.

La seconde partie est plus importante, et c'est sur celle-ci que j'appellerai et l'attention de mes collègues et celle de l'administration.

Demander un plan aux instituteurs, et aux institutrices surtout, me paraît une chose bien difficile. L'inspecteur sera souvent obligé de faire le travail lui-même. Tous nos maîtres, et nous le déplorons, ne sortent

pas des écoles normales. Dès lors, comment obtiendrons-nous des dessins, même approximatifs, puisque bien des maîtres ne connaissent pas la plus petite notion de dessin?

Admettant même que ces plans soient parfaits, sommes-nous certains que les *locaux loués*, et ils sont nombreux, demeureront éternellement affectés au service de l'instruction primaire?

De deux choses l'une :

Ou bien il faudra sans cesse reconstituer le dossier de nos écoles, ce qui serait un travail trop long; ou bien le dossier ne sera plus la photographie vivante de l'école, et dès lors à quoi servira-t-il?...

Et les instituteurs, les institutrices ne sont-ils pas aussi sujets à des changements? Que deviendra dans ce cas la notice antérieure?

Pour ma part, après quelques années d'expérience, j'ai adopté un système bien moins compliqué, qui me paraît remplir l'objet dont parle M. Dorget :

1° La connaissance du maître;

2° La valeur et la situation de l'école.

En ce qui concerne les maîtres, j'ai sous la main des petites tablettes, en carton, ayant 0m,18 de long et 0m,12 de large. Au recto, à l'encre noire, *les nom, prénoms, date et lieu de naissance, état civil, années de services, postes occupés, récompenses obtenues*, etc., en un mot tous les renseignements relatifs à l'existence du fonctionnaire; au verso, une note, à l'encre rouge, qui fait connaître l'homme au point de vue moral, intellectuel et pédagogique.

Ces tablettes, si elles étaient établies d'après un modèle uniforme, et si l'usage en était rendu général, suivraient le fonctionnaire et passeraient d'un arrondissement dans un autre par les soins des inspecteurs primaires; d'un département quelconque dans un autre département par l'intermédiaire des inspecteurs d'académie.

Voilà pour le personnel. Le moyen me paraît simple et il a le grand avantage de n'être point coûteux. N'offre-t-il pas toutes les garanties voulues en ce qui concerne la connaissance parfaite de l'homme?

Passons à l'école.

Afin d'arriver à un but pratique, il est bon de se faire une idée juste du rôle de l'inspecteur. Que va-t-il faire dans les écoles, sinon s'assurer des progrès accomplis; voir si les élèves sont intéressés, s'ils travaillent; si le maître fait bien; si le local est sain, etc?

Pour ma part j'estime que là où la commune ne possède pas de local, — et si j'en juge par nos pays de montagnes, le nombre de celles-ci doit être considérable partout, — il serait toujours difficile de tenir à jour le registre dont parle M. Dorget, surtout dans les circonscriptions où le nombre des écoles est considérable. Et un nouveau venu se verrait quand même obligé de demander des renseignements dans tous les sens afin de ne pas se laisser induire en erreur.

Voici donc le système que j'ai l'honneur de proposer :

Mois d (Verso de la page du registre ouvert.....

NOM de la COMMUNE	NOM de L'INSTITUTEUR ou de L'INSTITUTRICE	DATE DE L'INSPECTION	ÉCOLE de		ÉLÈVES INSCRITS		ÉLÈVES PRÉSENTS		NOMBRE DES ILLETTRÉS	TENUE des CAHIERS MENSUELS
			Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles		

.....Recto de la page du registre ouvert.)

OBSERVATIONS SUR LA TENUE GÉNÉRALE DE L'ÉCOLE	MATÉRIEL

Ce tableau présente mois par mois, trimestre par trimestre, les écoles dans l'ordre où elles ont été visitées; mais il existe à la fin du registre une table répertoire dans laquelle les communes et les hameaux sont inscrits par ordre alphabétique.

Ce désordre présente, à mon point de vue, plusieurs avantages :

Avoir sur la même feuille toutes les appréciations concernant une école n'est pas un moyen de formuler un jugement sûr. On visite une école aujourd'hui que l'on ne reverra que dans six mois, dans un an peut-être. Il est bon de ne pas se rappeler les notes fournies dans une visite précédente. Cet imprévu laisse plus de liberté au jugement. La mémoire a sans doute oublié la note première, et dès

lors l'opinion devient plus exacte et partant plus solide si les observations sont les mêmes.

Ce registre tenu à jour, durant les tournées, facilite la tâche de l'inspecteur quand arrive l'instant de dresser les états trimestriels des frais.

Veuillez agréer, etc.

A. TAILLEFER,
Inspecteur primaire à Prades.

Au sujet des notes d'inspection, un autre inspecteur primaire nous écrit :

Monsieur le directeur de la REVUE PÉDAGOGIQUE,

Les lettres que vous avez publiées concernant les rapports d'inspection primaire ont été remarquées et discutées.

Non seulement il est nécessaire qu'un inspecteur primaire et son successeur puissent, à un moment donné, se rendre compte de la situation des diverses écoles de la circonscription, mais il est important surtout que l'instituteur connaisse l'appréciation de son supérieur immédiat sur la valeur de son école.

L'inspection qui se bornerait à une simple constatation, suivie d'un rapport dont il ne subsiste aucune trace pour les intéressés, ne saurait être profitable aux progrès de l'instruction. A mon humble avis, cette constatation doit être accompagnée de conseils de direction, et, s'il est nécessaire, de leçons pratiques.

Il est évident que l'instituteur écoute avec la plus grande déférence les observations et les conseils qui lui sont adressés pendant ou après l'inspection. Mais les paroles s'envolent, tandis que les écrits restent.

Voici donc ce que je mets en pratique d'une manière générale. Au cours de l'inspection d'une école, je note, sur une feuille de papier, qui devra être conservée dans le registre d'appel, mes impressions et les résultats obtenus dans chacune des matières du programme. Je date et je signe. J'arrête et je fixe ainsi d'une manière plus précise mes propres jugements; je fournis, en outre, à l'instituteur le meilleur moyen de remédier aux défauts signalés. Il sait de quel côté il devra porter ses efforts et ses soins; en un mot, il a un véritable guide entre les mains.

En dernier lieu, cette sorte de photographie de l'école me permet, à la visite suivante, de constater rigoureusement les progrès accomplis, les efforts tentés et la tendance du maître.

Vous le dirai-je ? nombre d'instituteurs m'ont fait l'aveu de leur surprise pour cette manière inusitée de procéder; mais tous m'ont remercié de leur venir ainsi en aide.

Entre l'emploi de cette feuille volante et l'emploi d'un registre

d'inspection, la différence ne paraît pas grande. Ne croyez pas cependant que je réclame l'obligation d'un tel registre; loin de là. J'estime que la simple feuille est préférable.

En dehors du principe d'obligation, ennemi juré de la libre et féconde initiative, un registre permanent offrirait de graves inconvénients qui se manifesteraient principalement à la suite des mutations. Je considère, en effet, comme essentiellement personnelles et confidentielles les notes ainsi laissées au directeur de chaque école. Elles n'ont de la valeur et de l'intérêt que pour lui seul, puisqu'elles sont l'appréciation de sa méthode, de ses procédés et des résultats qu'il a obtenus. Gardons-nous de blesser sa légitime susceptibilité. Ne fournissons pas à un maître, trop peu délicat, les moyens de porter atteinte à la valeur et à la dignité de son prédécesseur; il lui est déjà si facile d'en médire !

Tel est, monsieur le directeur, le procédé qui m'a pleinement réussi, principalement avec les jeunes instituteurs.

Veuillez agréer, etc.

19 août 1885.

A. L.,
Inspecteur primaire.

LA PRESSE ET LES LIVRES

FRÉDÉRIC II ET LES HUMANITÉS, d'après des publications récentes, par *Arvède Barine* (*Revue politique et littéraire*, nº du 25 juillet 1885). — Très jolie et très lestement enlevée, cette étude sur les idées de Frédéric II en matière d'éducation et sur la façon dont il essaie de les mettre en pratique. Lui-même avait dû s'instruire dans son enfance en dépit de son terrible père, Frédéric-Guillaume Ier, qui voulait faire de son fils un chasseur et un soldat, non un savant tant s'en faut, ni un poète. « Etant enfant encore, racontait-il à Henri de Catt, je déclamais *mensa*, *mensae*, *dominus*, *domini*, *ardor*, *ardoris*, avec mon maître, quand tout à coup mon père entra dans ma chambre. « Que faites-vous là? — Papa, je décline *mensa*, *mensae*.— Ah! » coquin, du latin à mon fils! Ote-toi de mes yeux! » Et il lui donne une volée de coups de canne et de coups de pied au derrière, en l'accompagnant de cette façon cruelle jusqu'à la seconde chambre. Effrayé par ces coups et par l'air furieux de mon père, tout transi de peur, je me cachai sous la table, croyant être là bien en sûreté : je vois mon père venir à moi, l'expédition faite. Je frissonne plus encore; il me prend par les cheveux, me tire de dessous la table, me traîne ainsi au milieu de la chambre, et, finissant par m'appliquer quelques soufflets: « Reviens-y, avec ton *mensa*, *mensae*; voilà comme » je t'accommoderai. » Il y revint pourtant, dit Arvède Barine; il y revint tant bien que mal pour lui, et plus tard pour ses sujets. Dès qu'il fut débarrassé de la guerre de Sept ans, il s'occupa activement des questions d'enseignement. « Je réforme, » écrivait-il à d'Alembert en 1772, « les collèges ordinaires, les universités » et même les écoles de village; mais il faut trente années pour en » voir les fruits; je n'en jouirai pas, mais je m'en consolerai en pro- » curant à ma patrie cet avantage dont elle a manqué. » Rousseau ne le séduisit pas. « L'*Émile* s'était emparé des esprits, en Allemagne, encore plus fortement, s'il est possible, qu'en France. Il était devenu là-bas l'évangile pédagogique sans lequel on ne faisait rien et dont on s'inspirait pour tout. Frédéric II ne se laissa pas gagner par l'engouement universel. « Mes idées, disait-il de Rousseau, sont » aussi différentes des siennes qu'est le fini de l'infini. » Deux esprits aussi dissemblables devaient en effet engendrer des systèmes opposés. En outre, Frédéric faisait de la pratique, et Rousseau faisait de la théorie. Celui-ci était philosophe, celui-là était homme d'État, deux races qui voient rarement les affaires de ce monde avec les mêmes yeux. Il est vrai que Frédéric II a été appelé le roi philosophe; mais c'était un philosophe pratiquant, un croyant, et non un grand prêtre, malgré quelques petites tirades par-ci par-là. Il l'a bien prouvé,

le jour où il a écrit son *Plan d'instruction pour ceux que l'on destine à l'état ecclésiastique.* » Dans cette pièce curieuse, qui a été brûlée accidentellement et qu'on ne connaît que par une analyse, il débutait, à la barbe de Voltaire, par un éloge des jésuites. « Le roi n'avait pas pour cela l'intention de remettre la jeunesse de son royaume aux mains des Pères; mais il recommandait de prendre à ceux-ci ce que leurs procédés avaient d'excellent: « la manière de suivre les jeunes gens, » de les observer, de saisir ce dont ils pourraient être capables, pour » les pousser dans le genre pour lequel ils annonçaient du talent. »

Méthode, clarté, précision, dit l'écrivain de la *Revue politique et littéraire*, telles étaient les qualités « latines » que Frédéric II souhaitait d'inoculer à l'Allemagne. Aussi s'opposait-il « à ce qu'on chargeât inutilement la mémoire des enfants. Le professeur d'histoire doit faire un choix entre « les événements qui ont eu des suites et » ceux qui sont morts sans postérité », et ne s'arrêter longuement qu'aux premiers. En général, Frédéric II haïssait les minuties pédantes. Il ne pouvait souffrir l'érudition qui place le petit fait au-dessus de l'idée, et appelait les savants de cette école des « vétilleurs ». Grand logicien, comme l'a jugé Michelet, emportant la *Logique de Port-Royal* dans ses bagages, il aimait les écrivains intelligibles, considérait la métaphysique comme un luxe d'oisifs, et déclarait que le succès, en ce monde, est « à celui qui raisonne le mieux ». Le premier devoir du maître, à tous les degrés de l'enseignement, est donc d'apprendre à ses élèves à raisonner juste, car c'est une chose dont tout le monde a besoin, le paysan pour ses affaires aussi bien que le général pour ses combinaisons et le savant pour ses découvertes. »

La philosophie est-elle opposée au patriotisme? — Telle est la question traitée avec beaucoup d'élévation et d'éloquence par M. A. Burdeau dans un récent discours de distribution de prix au lycée Louis-le-Grand (1). Nous détachons de cette remarquable étude quelques pages que nous nous faisons un plaisir de mettre sous les yeux de nos lecteurs:

« Si quelqu'un, dit Epictète, te demande: De quel pays es-tu? » ne réponds pas : je suis d'Athènes, ou de Corinthe. Mais réponds » comme Socrate : je suis du monde. » Hélas! ne serait-ce pas en effet le danger de la philosophie, qu'à force de nous élever au-dessus de la passion elle affaiblit en nous tous les sentiments même les plus nobles, dès qu'ils sont irraisonnés et naïfs? Qu'à force de nous accoutumer à juger de tout par raison, elle nous enhardit à raisonner même sur notre patrie et à la juger? Qu'à force de nous hausser au-dessus du temps présent et de ce point du monde où nous sommes

(1) *Discours prononcé à la distribution solennelle des prix au lycée Louis-le-Grand*, le 4 août 1885, par M. *A. Burdeau*, professeur de philosophie. Paris, imprimerie G. Rougier.

nés, elle nous en détache et fait de nous des citoyens de l'univers? N'est-ce pas elle qui nous enseigne, en présence de ces différends des peuples dont l'histoire est remplie, à nous défaire de tout préjugé national, pour nous poser entre les combattants en arbitres impartiaux jugeant au nom du droit absolu et incorruptible? N'est-il pas vrai que de ces procès interminables, où les adversaires ont trop manifestement tort chacun à son tour, nous sortons attristés et inquiets, nous demandant si nous avons bien le droit de faire des vœux pour le triomphe de notre pays, et si le devoir ne serait pas de clore, par une paix quelle qu'elle soit, cette série de carnages, cette éternelle *vendetta* internationale? C'est cette philosophie dont le poète contemporain a dit :

L'aveugle hérédité des haines l'humilie (1).

C'est elle qui faisait s'écrier Voltaire : « Il est triste que souvent, » pour être bon patriote, on soit l'ennemi du reste des hommes... Telle » est la condition humaine, que souhaiter la grandeur de son pays, c'est » souhaiter le malheur de son voisin (2). »

Mais là n'est pas encore le plus grand mal : à cette philosophie toute pénétrée de droit, et si j'ose dire, aveuglée par la contemplation directe d'un idéal de justice immédiate et universelle, se mêle de plus en plus une autre doctrine plus dangereuse encore au patriotisme. Les Etrusques, seuls parmi tous les peuples de l'antiquité, prédisaient eux-mêmes la décadence et la ruine de leur cité : de là, disaient les Romains, leur découragement durant les guerres où ils perdirent leur indépendance. Cette prédiction, hélas! nous nous la faisons tous aujourd'hui : une philosophie, qui assimile l'espèce humaine aux autres espèces vivantes, et qui même établit entre toutes un lien de parenté, nous rappelle que chaque espèce a une durée dont les bornes sont fixées : toutes sont mortelles comme les individus. La croûte de ce globe, si profond que nous y pénétrions, n'est qu'un ossuaire, où des espèces disparues ont laissé les seuls et misérables vestiges qui restent d'elles. Les races, les nations, plus éphémères encore, périront à leur tour, comme périra la vie elle-même quand notre globe, ayant épuisé sa chaleur ou sa force de translation, redeviendra stérile ou retombera dans la fournaise solaire. Notre patrie n'est donc plus, comme nous, qu'un être d'un jour, et tous ses triomphes, et tous nos dévoùments, ne retarderont que d'un instant infinitésimal sa mort inévitable.

» Serait-il donc vrai qu'il est des vérités funestes? De même que l'origine et la fin de toutes choses s'enveloppent d'un mystère qu'il est impie de percer, de même qu'il ne faut soulever les voiles ni de la naissance ni de la mort, est-ce que l'amour de la Patrie, est-

---

(1) Sully-Prudhomme.
(2) *Dictionnaire philosophique*, article *Patrie*.

ce que le lien qui rattache entre elles les générations, et qui rattache les hommes à leur terre, serait fait pour demeurer enveloppé de respect et d'ombre ? et serait-ce à ce prix seulement qu'on peut continuer à aimer sa Patrie, de cet amour ingénu et profond dont le petit enfant aime sa mère qui le nourrit ?

» Ah ! certes, s'il fallait, pour conserver en vous le patriotisme, y mettre ce prix... mais hélas ! le triste et périlleux expédient ! Quelle force, quelle durée aurait dans des esprits cultivés comme le sont les vôtres, exercés à l'analyse et à la critique, des sentiments fondés sur une ignorance voulue et artificielle ? Et comment ce patriotisme de serre chaude saurait-il, au sortir de cette maison, résister à la révélation brusque de doctrines si nouvelles pour vous, et si répandues ? Qui sait ? peut-être nous reprocheriez-vous de vous avoir abusés, et de vous avoir préparés comme pour devenir les citoyens d'une cité qui n'est plus !

» D'ailleurs la vérité n'a point coutume d'être si contraire au devoir. Sans doute, il est une doctrine — et sans elle nulle philosophie n'est complète — qui nous enseigne un idéal de justice universelle et de fraternité. Sans doute, à cet idéal tout doit être sacrifié, et si une nation était le seul obstacle qui l'empêchât d'être réalisé sur terre, cette nation aurait cessé de mériter l'existence. Mais cette même doctrine nous apprend aussi qu'il n'est pas de vraie fraternité, sinon entre personnes égales et qui se respectent. Dès lors le pire service, — c'est elle encore qui nous le dit, — le pire service qu'un peuple puisse rendre à la cause de la fraternité des peuples, c'est, quand il est vaincu, d'accréditer, par une résignation où le monde verra toujours plus de lâcheté que de philosophie, cette erreur qu'il y a des nations faites pour accepter l'outrage et pour vivre dans l'humiliation. Vainqueurs ou vaincus, nous continuons à être obligés envers l'idéal de justice, dont il faut toujours préparer l'avènement : mais vaincus, c'est en n'abdiquant pas un de nos devoirs, puisque toute notre dignité en vient ; et vainqueurs, c'est en montrant dans la victoire une modération, qui prépare l'apaisement des haines, et un respect du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, qui les prépare à l'union future.

» Puis, d'une voix plus sévère, elle nous rappelle, cette philosophie, que chacun de nous n'a pas mission de réaliser à lui seul l'idéal universel de justice. Le devoir de l'individu est plus précis et plus humble : les circonstances se chargent de le lui tracer. Chacun des bienfaits qu'il a acceptés de son pays depuis l'heure de sa naissance, et sans lesquels il ne serait pas, lui crée une dette ; chacune des lois à l'abri desquelles il a grandi, lui impose une obligation. Or de toutes ces lois, la plus sacrée, parce qu'elle est la plus protectrice, est ce contrat de mutuelle défense entre les citoyens, hors duquel une nation ne peut subsister : « Je te défendrai et tu me » défendras, tant que je vivrai et tant que tu vivras » ; contrat où

il n'est permis d'admettre ni une exception ni une atténuation, sans quoi on se trouverait, au jour du péril, avoir autorisé d'avance toutes les lâchetés.

» Est-ce donc cette philosophie-là qu'il faut accuser d'endormir les douleurs nationales, et de rendre les cœurs moins fermes pour l'accomplissement des devoirs redoutables? Ou bien alors, faut-il nous en prendre à cette autre doctrine, plus moderne en apparence, qui, toute préoccupée de l'enchaînement des causes et des effets, va scrutant et analysant les motifs de nos délibérations, les racines de nos habitudes, les origines de nos idées, découvrant partout l'influence obscure des exemples qui nous persuadent à notre insu, de l'éducation qui nous fit notre caractère, des ancêtres qui nous ont laissé l'héritage de leurs fautes et de leurs vertus mêlées à notre sang, du climat enfin, de la terre et de la nourriture qui nous créent notre tempérament et par là sont nos maîtres plus souvent que nous ne pensons? Mais je cherche en vain quel tort peuvent faire au patriotisme des doctrines de ce genre : assurément, prises à part, sans le supplément de lumière qu'y ajoute une autre philosophie, elles nous conduiraient à méconnaître la part de notre liberté dans nos actes, à chasser l'homme de l'homme même, et nous réduiraient à la condition d'automates dont tout le monde tiendrait les ressorts, excepté nous. Mais quelle est, parmi les vérités dont l'homme est capable, celle qui n'est pas une vérité partielle, et qui n'a pas besoin d'un complément? Quelle est celle qui, poussée à ses dernières conséquences par une logique aveugle et exclusive, ne se tournerait pas en une funeste erreur?

» Ne craignons donc pas, une fois les droits de la liberté humaine assurés, de reconnaître toutes les influences qui, partant de chacun des points de notre entourage humain et du monde physique où nous vivons, comme aussi de chacun des ancêtres qui nous ont précédés, rattachent l'individu à sa nation, et la nation à sa terre. N'hésitons pas à admettre que chaque génération d'hommes, dans un même pays, est comme une résurrection des générations antérieures, une incarnation nouvelle d'une même âme qui renaît sans cesse et ne meurt jamais. Avouons hardiment que cette âme, dont une parcelle anime chacun de nous, a pour corps impérissable et pour milieu nécessaire le sol de la Patrie, sans lequel elle périrait ou se dénaturerait, et qui sans elle serait demeuré stérile à l'état brut. Aimerons-nous moins la terre nationale, quand nous répéterons avec le poète :

Non, la patrie impose et n'offre pas ses nœuds :
Elle est la terre en nous malgré nous incarnée
Par l'immémorial et sévère hyménée
D'une race et d'un champ qui se sont faits tous deux (1).

(1) Sully-Prudhomme.

» La vénérerons-nous moins, cette terre, quand nous nous appliquerons l'étrange et profonde parole du vieil Héraclite : « Nous vivons » la mort des dieux », c'est-à-dire, selon le vocabulaire antique, des ancêtres et des forces naturelles incorporées dans le climat et dans le sol de la Patrie! Serons-nous moins émus, en songeant combien de fois déjà ce sol, dont notre race a vécu durant de si longs âges, s'est fait, pour nos ancêtres et par leur travail, sève bouillonnante, froment pur, pain nourricier! combien de fois, transformé en sang, il a coulé dans des veines d'hommes, fortifié des muscles lassés par le labeur, réconforté un cerveau languissant! combien de fois il a été usé, ce sang, ou versé et bu par ce même sol, toujours pour nous faire une patrie, c'est-à-dire pour nous assurer un patrimoine de richesses et d'idées, de terres libres et de pensées indépendantes! Ah! de ce sol presque vivant, quelle parcelle dès lors ne nous serait pas adorable et sacrée! Quelle est celle qui ne vaut pas notre vie à tous!

» Et nos aïeux eux-mêmes, est-ce les aimer moins, que de leur rapporter ce qu'il peut y avoir en nous de mérite et de courage? Est-ce être moins humblement attaché à leur culte, que de dire, encore avec le plus philosophe des poètes de ce temps :

Les races à déchoir tardent plus qu'on ne croit :
D'héroïques aïeux dans le sang de chaque homme
Ont amassé longtemps des vertus dont la somme,
Patiemment accrue, avec lenteur décroît (1).

» Non certes! celui qu'inspirent de pareilles pensées y puise une force singulière, il sent vivre en lui un principe éternel et invincible :

Il porte la patrie entière
Dans sa pensée et dans ses yeux;
Toutes les âmes des aïeux
L'accompagnent à la frontière (2).

» Et c'est ainsi que renaît, d'une philosophie nouvelle, la vieille religion des ancêtres, le culte de la terre natale et des héros de la race. »

UNE BONNE IDÉE A RÉALISER (*Le Gagne-Petit*, numéro du 4 août 1885). — Un correspondant qui signe « Un délégué cantonal des Bouches-du-Rhône » a adressé au journal *le Gagne-Petit* la lettre suivante qui nous paraît mériter d'être reproduite :

« Monsieur le rédacteur, — Que la France vive sous la République, sous la monarchie héréditaire de Philippe VII, sous la monarchie plébiscitaire de Napoléon V ou de Victor Ier, elle restera toujours soumise à cette vieille autocrate de reine Routine, contre laquelle n'a encore prévalu aucune révolution.

(1) Sully-Prudhomme.
(2) Idem.

» Le récent article de M. Fr. Sarcey sur la gratuité de l'enseignement m'en a rappelé un exemple qui ne manque pas d'intérêt et qui répond à ses justes préoccupations sur l'insuffisance du nombre des maîtres, par rapport à celui des élèves, dans nos écoles primaires.

» J'ai l'honneur d'être délégué cantonal à l'instruction primaire dans une commune où nous avons deux instituteurs pour une centaine de garçons. Or, à la rentrée des classes, au mois d'octobre de 1884, allant visiter la première classe des garçons, je la trouve bondée d'enfants, petits, moyens et grands, dont la moitié était debout, n'ayant pas de place pour s'asseoir. Nécessairement ces enfants ne faisaient rien que s'étouffer dans une atmosphère devenue presque irrespirable.

» Je demandai à l'instituteur la cause de cette déplorable et dangeureuse situation, et j'appris que l'instituteur-adjoint avait eu son changement et n'était pas encore remplacé.

» J'écrivis de suite au maire, en le priant de décider, pour empêcher cet encombrement, que, jusqu'à l'arrivée du second instituteur, il ne viendrait à l'école qu'une classse à la fois, la première classe le matin et la deuxième classe le soir.

» Le maire trouva la chose très raisonnable; mais, craignant d'empiéter sur les attributions de l'inspecteur primaire, il ne fit que lui transmettre la proposition. Celui-ci s'opposa formellement à la mesure, la trouvant contraire au règlement.

» J'écrivis alors au préfet, duquel relèvent directement les délégations cantonales ; ma lettre, fort pressante, n'a jamais reçu de réponse. Notons en passant qu'il en a été de même de toutes celles que j'ai écrites et de mes rapports annuels, qui n'ont probablement servi qu'à allumer le feu des bureaux de la préfecture.

» Le second instituteur ne nous a été envoyé que six semaines après la rentrée, et tout ce temps a été complètement perdu pour l'instruction ; la santé des enfants aurait même pu être gravement compromise, si l'on n'avait pas un peu dégagé la classe en laissant une partie des élèves sur la place publique, car notre école n'a pas de cour fermée. N'aurait-il pas cent fois mieux valu les laisser chez eux?

» Revenons maintenant à cette question si grave de l'insuffisance du nombre des instituteurs. Je reconnais qu'il est bien difficile de l'augmenter; l'argent manque, les sujets manqueraient aussi si l'on en demandait trop. Mais supposons que, se révoltant contre les exigences tyranniques de la vieille reine Routine, M. l'inspecteur primaire et M. le préfet eussent accepté ma proposition, voyons quelle en aurait été la conséquence :

» D'abord chacune des deux classes de garçons se fût trouvée, pendant une demi-journée, dans les conditions ordinaires; le travail de l'instituteur eût été le même et aurait pu être profitable; quant aux enfants, s'ils avaient bien employé leur demi-journée de classe,

emportant chez eux des leçons à apprendre et des devoirs à faire, je crois qu'au lieu d'y perdre ils y eussent beaucoup gagné : moitié moins de fatigue d'esprit pour écouter le maître, et puis, ce qui leur manque absolument avec le système de six heures de classe par jour, l'habitude du travail personnel chez eux, dans leur famille, au coin du foyer domestique, où les plus jeunes et les plus vieux les auraient regardés avec un égal intérêt, ceux-là brûlant de les imiter, ceux-ci fiers de voir leurs enfants travailler à s'instruire.

» Eh bien, n'est-ce pas là la vraie solution du problème? N'est-ce pas le moyen de doubler, sans bourse délier, la valeur pratique des instituteurs, à défaut de leur nombre? Que les classes soient divisées en deux sections suivant la force des élèves (aujourd'hui on est obligé d'aller jusqu'à trois); que la première section soit appelée le matin, la seconde dans l'après-midi. L'instituteur, n'ayant en même temps que des élèves de force à peu près égale, pourra mettre son enseignement à leur portée, sans faire perdre leur temps aux plus faibles ou aux plus forts.

» Quant à la demi-journée que les enfants passeront chez eux à faire les devoirs qu'on leur aura donnés en classe, j'en ai déjà signalé les avantages. Je suis sûr que cette double amélioration : classes moins nombreuses et travail à la maison, réaliserait un immense progrès, et que nous ne verrions plus, comme aujourd'hui, surtout dans nos campagnes, la plupart des élèves sortis de nos écoles primaires ne plus ouvrir un livre, ne plus écrire une ligne, parce que ce sont des choses qu'ils n'ont l'habitude de faire qu'à l'école, et oublier en deux ou trois ans tout ce qu'ils ont appris.

» Je vous livre ces réflexions. »

Instruction pour l'enseignement manuel dans les écoles primaires, *acceptée par le Conseil général de la Ligue de l'enseignement dans sa séance du 3 juin 1885*. Paris, imprimerie Chaix, une brochure de 32 pages. — Cette instruction, due à M. Salicis, le fondateur de l'école de travail manuel de la rue Tournefort, est conçue dans un esprit éminemment pratique, et fournira un guide excellent aux instituteurs et aux conseils municipaux qui s'en inspireront. Nous ne pouvons songer à en résumer ici la partie technique : d'ailleurs la Ligue de l'enseignement met gratuitement cette brochure à la disposition de toute personne qui lui en fera la demande par lette affranchie (adresser les lettres aux bureaux de la Ligue, 175, rue Saint-Honoré, Paris). Mais nous reproduisons avec plaisir le passage suivant, qui indique nettement le véritable but de l'enseignement du travail manuel à l'école :

« On ne devra jamais perdre de vue que l'enseignement du travail manuel primaire ne vise pas à faire des ouvriers par la suppression de l'apprentissage ; tout au plus peut-il prétendre à abréger ce dernier, en le rendant plus tôt rémunérateur pour l'atelier. Il doit tendre

surtout à ce que les enfants sortant à treize ou quatorze ans de l'école primaire aient dès lors dans leur esprit un bagage technique élémentaire partout applicable, une certaine justesse dans l'œil, en même temps que dans leurs mains la pratique initiale des outils fondamentaux. Ainsi préparé, l'apprenti se spécialisera promptement selon les exigences de l'industrie qui va l'accueillir, mais sans perdre complètement les acquisitions de petit savoir général qu'aura dû lui procurer sa première instruction professionnelle. »

LE TRAVAIL MANUEL A L'ÉCOLE PRIMAIRE, par *Otto Salomon*, directeur de l'école normale de travail manuel de Nääs (Suède); traduit du suédois, sous la direction de M. G. Salicis, par MM. *E. Schmitt*, directeur d'école communale à Paris, et *Th. Petit*, directeur d'école communale à Nancy. Paris, Colin, et Nancy, Sidot frères, 1885. — L'ouvrage de M. Salomon fait connaître en détail l'organisation de l'enseignement du travail manuel en Suède, et plus particulièrement le plan d'études adopté à l'école normale spéciale de Nääs. On y trouve aussi quelques indications relatives aux pays étrangers. Des planches placées à la fin du volume mettent sous les yeux du lecteur les modèles des principaux objets exécutés dans les ateliers de Nääs. Ce volume est d'une lecture intéressante; il est regrettable toutefois qu'on y ait laissé subsister un grand nombre de fautes d'impression, surtout dans les noms propres.

Langue allemande.

L'AGE SCOLAIRE. — La *Bayerische Lehrerzeitung* estime qu'il y a grand danger à envoyer les enfants trop tôt à l'école. Habitués au mouvement, au grand air, ils sont tout à coup condamnés à rester de longues heures assis, enfermés, à suivre un régime nouveau et peu hygiénique. En même temps que le corps souffre de ce changement, que les muscles, les os, tout l'organisme est plus ou moins enrayé dans son développement, que le sang devient moins riche, les joues moins roses, les yeux moins vifs, il est fait appel à une dépense nouvelle de forces; l'esprit se met en travail; les efforts intellectuels causent une fatigue physique.

Si l'enfant est vigoureux, il surmonte peu à peu tous ces obstacles accumulés; s'il est chétif, il tombe malade, ou se traîne languissant; il ne peut suivre ses camarades, il reste dans les derniers, ses efforts même l'obligent à s'arrêter, à se reposer, à manquer l'école; d'où des retards qui pèsent sur lui jusqu'à la fin de la période scolaire. Les parents ambitieux qui ont voulu des succès hâtifs sont cruellement punis par où ils ont péché.

La *Bayerische Lehrerzeitung* cite un bon nombre d'autorités médicales qui demandent que l'âge scolaire soit fixé à sept ans et non à six.

Loin d'en souffrir, les études y gagneront. Ce qu'on croit du temps perdu est du temps gagné. L'enfant plus robuste, plus développé, travaillera plus et mieux, sera plus apte à poursuivre plus longtemps ses études. Si les familles ne peuvent garder leurs enfants, il y a les jardins d'enfants, les institutions frœbeliennes, qui ont plus souci du corps que de l'esprit, du développement physique que d'une instruction prématurée et dangereuse. Laisser l'enfant s'ébattre le plus longtemps possible et reculer d'un an l'âge scolaire, c'est rendre service aux enfants et aux maîtres, par conséquent aux familles et à la patrie.

La protection des animaux. — La *Badische Schulzeitung* exprime le vœu que les instituteurs deviennent des membres actifs des sociétés protectrices des animaux, et cherchent à y intéresser leurs élèves. L'étude de la nature, botanique et zoologie, n'a pas seulement pour objet d'instruire les élèves, de leur farcir la mémoire de noms et de nomenclatures, de descriptions et de formes; elle doit, comme l'école tout entière, contribuer à l'éducation.

C'est élever, former, civiliser les enfants, que de leur donner le goût des fleurs, des plantes, de leur inspirer de l'intérêt et de la sympathie pour les animaux. Mieux connaître les bêtes, s'intéresser à leur organisation, à leurs mœurs, se rendre compte des droits qu'a leur faiblesse à notre protection, apprendre à se respecter soi-même en n'abusant pas de sa force, de son impunité pour maltraiter, torturer des êtres vivants, livrés sans résistance à notre arbitraire: c'est progresser, c'est monter, c'est valoir mieux.

Il y a sans doute des lois de protection des animaux en Allemagne (comme en France la loi Grammont); mais quelle multitude d'actes de dureté et de cruauté la loi ne peut pas atteindre!

En dehors des sévices qui peuvent être constatés sur la grande route, il y a les cruautés envers les animaux domestiques dans la ferme, envers les animaux inoffensifs, envers les oiseaux, etc. Là, c'est par l'enfant, c'est par l'école, c'est par l'affiliation avec les sociétés protectrices, c'est par une inspiration de cœur qu'on peut agir. L'enfant affilié par son maître à une société, ayant entendu ou lu des rapports, des récits, ayant conscience de faire partie d'une œuvre de protection, non seulement s'abstiendra d'actes répréhensibles, mais agira, tant par l'exemple que par la persuasion, sur son entourage, sur ses camarades, sur ses frères et sœurs, sur ses parents. Des mœurs plus douces, plus louables s'introduiront ainsi dans les campagnes.

Déjà l'Allemagne compte 180 sociétés de protection des animaux; beaucoup d'instituteurs en font partie. Ces sociétés agissent par des journaux, des brochures, des pétitions, des conférences, des livres pour la jeunesse. Elles n'atteindront réellement leur but que lorsqu'elles auront gagné l'école et par elle l'enfance.

De la composition a l'école primaire. — La *Pädagogische Zeitung* étudie quelles sont les meilleures conditions de la composition allemande dans les écoles, le but auquel elle doit tendre, l'âge auquel il convient de la commencer. Il faut d'abord que l'enfant soit en état d'exprimer de vive voix sa pensée, de raconter, d'exposer oralement, il faut qu'il sache écrire couramment, qu'il soit même déjà un peu versé dans les mystères de l'orthographe, et qu'enfin son développement intellectuel soit assez avancé pour qu'il comprenne ce qu'on demande de lui. En tout cas, l'exercice de la composition doit commencer plus tôt à l'école primaire que dans l'enseignement secondaire, vu la différence d'objet et aussi la différence de temps à consacrer aux études ultérieures.

Le but premier et immédiat de la composition est d'apprendre aux enfants de l'école primaire à exprimer leur pensée d'une façon intelligible dans les circonstances diverses où les placera leur condition future. Il convient donc de leur donner à écrire des lettres, des rapports d'affaires, des expositions conformes aux nécessités probables qui les attendent dans la vie.

Mais en dehors de ces vues pratiques, il ne faut pas oublier que l'école a aussi pour objet de former les esprits et les cœurs, de préparer la culture intellectuelle au sens le plus élevé, et la composition est l'un des exercices les mieux appropriés à ce but. Aussi convient-il de donner des sujets tirés de l'histoire natutelle, de la géographie, de l'histoire et de la littérature.

A travers tous ces exercices, il convient de ne pas oublier que la connaissance de la langue reste l'objet principal et constant; ils doivent munir les élèves de cet instrument merveilleux qui est à la fois le but et le moyen du développement scolaire et même du développement général; la connaissance de la langue n'est pas quelque chose d'accessoire; on ne peut la traiter légèrement, se contenter d'à-peu-près; elle est le fond et la raison d'être de la composition. C'est pour cela que la composition ne doit pas porter sur des sujets trop difficiles; ils doivent être à la portée de l'enfant et souvent même tirés de son expérience, de sa vie, du cercle qui lui est familier, porter sur quelques descriptions, sur des fables qu'il sait, de simples récits qu'il a entendus. Il faut proscrire ce qu'on appelle *les travaux libres*, c'est-à-dire les sujets abandonnés entièrement à l'imagination et à la volonté de l'enfant, la description de ses propres pensées. Cela est hors de sa portée et de ses forces, et ne peut jamais donner de bons résultats.

Loin de là, il faut toujours que les sujets de composition aient été sérieusement préparés dans la classe. Le maître n'a pas à y épargner la peine. Ce qu'il se donne de mal à préparer d'avance la composition avec ses élèves, il n'aura plus à se le donner pour la corriger. C'est un fâcheux système de se borner à indiquer le sujet et de laisser les enfants aller à leur guise; ce qu'ils ont mal écrit.

mal dit, mal exprimé n'en reste pas moins écrit et se grave tel quel dans leur mémoire, qui se garnit ainsi, bien malgré le maître, de formes défectueuses, d'expressions incorrectes.

Plus la préparation a été complète, minutieuse, mieux elle vaut. Ne craignez pas de retrouver dans tous les devoirs les mêmes expressions ; il n'y a aucun mal à cela. Vous obtiendrez ainsi des travaux mieux faits, plus corrects, plus propres.

Ce n'est pas un bien, dit l'auteur de l'article, qu'il y ait trop de ratures et de corrections sur un cahier. L'enfant n'en profite guère, et son œil s'habitue à des pages noircies, salies, désagréables à voir et qui le dégoûtent plus ou moins de travailler.

DAS LEBEN DES FREIHERRN VON STEIN (La vie du baron de Stein), par *Wilh. Baur*. Carlsruhe, 1885. — L'enseignement patriotique est l'un des plus fortifiants. Les Allemands lui consacrent une grande part de leur temps et de leurs soins. Trop souvent ils le comprennent comme un enseignement de haine et de mépris. Mais lorsqu'ils se bornent à rappeler les efforts prodigieux accomplis chez eux au commencement de ce siècle par quelques hommes éminents pour reconstituer les forces de la patrie ruinée et presque désespérée, ils nous donnent un exemple et des leçons salutaires.

Stein est un modèle d'énergie, de confiance en l'avenir, de patriotisme persévérant, qui mérite vraiment d'être mis en honneur aux yeux de la postérité. Il a pris son pays dans la défaite, la ruine, l'humiliation, et l'a relevé par son administration intelligente en s'adressant à toutes les forces vives, en inspirant l'enthousiasme, en répandant les lumières, en élevant les esprits et les cœurs. C'est à ces racines profondes et lointaines qu'il faut regarder si l'on veut comprendre les événements contemporains.

KARL KEHR. EIN NACHRUF, par *J. Bœhm*. Ulm, 1885. — Le Dr Kehr, mort il y a quelques mois seulement, a été l'un des pédagogues les plus distingués de l'Allemagne, où depuis longtemps des savants, des philosophes, des penseurs s'occupent des principes et de la pratique de l'enseignement primaire sans avoir peur de déchoir.

Ancien instituteur, puis professeur et directeur d'école normale tour à tour à Gotha, à Halberstadt et à Erfurt, Kehr a exercé sur le monde enseignant une très grande influence. Homme de bon sens, également éloigné de l'utopie, des phrases creuses, des théories nuageuses où se complaisent trop souvent les docteurs d'outre-Rhin, et de la routine qui énerve, il a contribué à donner à l'enseignement primaire de la force, de la solidité et de l'élévation. Ecrivain, journaliste, homme d'action, il a dirigé avec éclat les congrès d'instituteurs qui ont eu jusqu'à ce jour, malgré bien des misères, des résultats excellents.

Il agissait surtout par les élèves-maîtres qui passaient dans son école, sous sa direction. Il comprenait merveilleusement que les méthodes ne valent que par les hommes qui les appliquent, que la vraie source de vie pour l'enseignement primaire est à l'école normale ; il s'appliquait à former les esprits de ceux qui devaient enseigner ensuite, de façon à les rendre actifs, ouverts, curieux ; il continuait à entretenir des relations avec ses élèves devenus instituteurs, et ceux-ci, profondément attachés à leur maître, étaient trop heureux de revenir le voir, de profiter, soit personnellement, soit par lettres, de ses conseils, de ses lumières.

Son action rayonnait ainsi au loin et ne s'affaiblissait pas avec les années. Sa mort a été un coup sensible, une perte considérable ; déjà de nombreuses publications ont rappelé les services rendus par ce maître exceptionnel, et la brochure de M. J. Böhm retrace de lui une image simple et fidèle. Quoiqu'elle soit surtoutdestinée à ceux qui ont connu Kehr, elle n'en offre pas moins un vif intérêt à tous ceux que préoccupe le grand problème de l'éducation du peuple.

AUSWAHL VON GESÄNGEN FÜR GYMNASIEN UND REALSCHULEN (Choix de chants pour les gymnases et les écoles réales), par *F. W. Sering.* Lahr, 1885. — Ce choix de chants pour les écoles et collèges se compose de sept cahiers qui, sans avoir la même valeur séparément, n'en forment pas moins un ensemble intéressant et précieux. Les Allemands attachent au chant en commun, et en particulier dans les établissements d'instruction, une grande importance, et il serait fort heureux qu'il en fût de même chez nous. La musique, et surtout la musique chorale, est un puissant instrument d'éducation que nous négligeons infiniment trop. Il ne faut pas dire que les Allemands sont un peuple musical et que nous ne le sommes pas. C'est une erreur. La musique s'apprend, le sens de l'ouïe se cultive, le goût des arts se communique. Ce qui est inné et ne se donne pas, c'est le pouvoir créateur, le génie artistique ; mais l'intelligence, la connaissance, la pratique de l'art sont des objets d'enseignement. Comme on apprend le dessin, on peut apprendre la musique ; comme on enseigne dans nos écoles à copier des volutes, des rosaces, des chapiteaux, des académies, on peut enseigner à solfier, à chanter des chœurs, même à jouer divers instruments, et s'il est certaines organisations décidément rebelles, des oreilles ou des voix réfractaires, elles ne forment qu'une exception.

Seulement il ne faut pas traiter la musique avec dédain, lui assigner une place ridicule, lui consacrer un temps ou des efforts insignifiants. Il faut au contraire la tenir en honneur, montrer qu'on s'y intéresse, en faire une partie de la vie commune. Qu'il serait bon de peupler la mémoire des enfants de chants gracieux ou élevés, de mélodies harmonieuses ; que de sentiments nobles et féconds on pourrait ainsi faire entrer dans le courant populaire !

Nous manquons malheureusement soit de paroles, soit d'airs appropriés à cette utile tâche. Le recueil de M. Sering ne nous viendra pas en aide, puisqu'il s'adresse à des Allemands, dont la littérature et la musique sont si riches de compositions populaires que nous ne pouvons adapter à notre usage; mais il fournira des éléments musicaux intéressants pour nos écoles normales, où il est plus facile d'organiser un chœur que dans les écoles primaires, et surtout que dans nos lycées, dont les élèves se croiraient humiliés si l'on songeait à les faire chanter. Peut-être la plupart des morceaux de ce recueil sont-ils trop difficiles, car c'est là le défaut auquel n'a pas su échapper l'éditeur, mais on y pourrait encore faire un choix excellent.

HERBART ET DIESTERWEG. — La fondation Diesterweg, à Berlin, propose pour le concours de l'année 1885-1886 le sujet suivant:

« Quels sont les points de contact entre les doctrines d'éducation et d'enseignement de Herbart-Ziller et de Diesterweg? »

Le meilleur travail recevra un prix de 500 marks (625 francs). Il ne doit pas dépasser l'étendue de dix feuilles d'impression. Les travaux, écrits le plus lisiblement possible, seront envoyés avant le 1er mai de l'année prochaine à M. Böhme, professeur d'école normale, Wilhelm-Strasse, 3 B, Berlin. L'auteur mettra sur l'enveloppe de son écrit une devise correspondant à une autre enveloppe qui renfermera son nom.

Le mémoire couronné restera la propriété de l'auteur; mais le prix ne sera payé qu'après la publication. J. S.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

La statistique des écoles primaires en 1885. — Dans notre numéro du 15 février dernier, nous avons annoncé à cette même place que pour faire suite à l'enquête scolaire à jour fixe du 5 avril 1884, M. le ministre de l'instruction publique avait ordonné la même enquête (sauf quelques détails d'exécution) pour le 10 février 1885. Nous donnons ci-dessous un des résultats connus de cette enquête.

Les tableaux de recensement scolaire du 10 février, dressés par chaque maître pour son école, indiquant le nombre des élèves présents à cette date et le nombre de classes de l'école, on a pris ces tableaux un à un et l'on a porté dans les colonnes d'un tableau préparé à cet effet :

D'une part les écoles à classe unique comptant plus de 50 élèves ; et

D'autre part, les classes de plus de 50 élèves dans les écoles à plusieurs classes.

Ce classement a donné les résultats généraux suivants :

Écoles publiques	de garçons	à classe unique	de 51 à 60 élèves	1,918
			61 70 —	945
			71 80 —	375
			de plus de 80 —	254
		à classes multiples	de 51 à 60 élèves	3,754
			61 à 70 —	1,220
			71 à 80 —	394
			de plus de 80 —	153
	de filles	à classe unique	de 51 à 60 élèves	1,332
			61 à 70 —	604
			71 à 80 —	240
			de plus de 80 —	180
		à classes multiples	de 51 à 60 élèves	2,035
			61 à 70 —	607
			71 à 80 —	144
			de plus de 80 —	96
	mixtes		de 51 à 60 élèves	1,152
			61 à 70 —	478
			71 à 80 —	203
			de plus de 80 —	140

On remarquera que les classes de 51 à 60 élèves, de 61 à 70, etc., ont été divisées en deux catégories : celles qui constituent une école entière et celles qui font partie d'une école à plusieurs classes. Cette division est très importante au point de vue des locaux comme au point de vue des maîtres.

Au point de vue des locaux :

Une école à classe unique que l'on veut dédoubler nécessite une construction nouvelle; une classe à ajouter à une école à plusieurs classes peut ne nécessiter qu'un agrandissement ou même une simple appropriation.

Au point de vue des maîtres :

Le besoin le plus pressant est encore du côté des écoles à classe unique. On comprend facilement, en effet, qu'il y a plus de fatigue pour un maître à diriger une classe de 50 élèves de tout âge et de tout sexe, qu'à donner l'enseignement à une classe de 60 et même de 70 élèves du même âge, du même sexe et à peu près de la même force.

En se plaçant à ce deuxième point de vue on peut dire :

Qu'il y aurait utilité à dédoubler une école réunissant, sous un seul maître, plus de 50 garçons, plus de 50 filles, ou plus de 50 garçons et filles;

Que le dédoublement devient nécessaire si l'école en compte plus de 60;

Et qu'il y a urgence immédiate à dédoubler une école dont l'effectif présent dépasse 70 ou 80 élèves.

D'après l'enquête du 10 février 1885, il existait à cette date :

Écoles à classe unique	de 71 à 80 élèves.	Garçons . . .	375	818
		Filles	240	
		Mixtes	203	
	de plus de 80 élèves.	Garçons . . .	254	574
		Filles	180	
		Mixtes	140	
				1,392

soit 1,392 écoles que l'on devra immédiatement scinder dans l'intérêt des maîtres et dans celui des élèves.

Sur ces 1,392 écoles, 995 appartiennent aux 22 départements ci-après :

Allier	27
Charente-Inférieure	21
Cher	41
Corrèze	23
Côtes-du-Nord	57
Creuse	30
Finistère	66
Ille-et-Vilaine	71
Indre	38
Loir-et-Cher	28
Loire-Inférieure	61
Loiret	59
Manche	30
Morbihan	71

Nièvre	39
Nord	70
Pas-de-Calais	77
Puy-de-Dôme	29
Saône-et-Loire	61
Deux-Sèvres	45
Vienne	26
Vienne (Haute-)	25

Les classes de 71 à 80 et de plus de 80 élèves dans les écoles à classes multiples sont moins nombreuses; il en existe encore :

Classes de 71 à 80 élèves	Garçons	394	538
	Filles	144	
Classes de plus de 80 élèves	Garçons	153	249
	Filles	96	
		TOTAL	787

C'est toujours dans la Bretagne et dans la région du Nord que l'on rencontre le plus de ces grosses classes :

Côtes-du-Nord	21	445 sur 787
Finistère	98	
Ille-et-Vilaine	61	
Loire-Inférieure	50	
Morbihan	48	
Pas-de-Calais	25	
Nord	142	

De l'ensemble du travail fait à ce sujet, il résulte que, sur un total de 93,377 classes publiques :

77,153 classes sont dans une bonne situation;

10,191 classes (dont 3,402 formant école) comptent de 51 à 60 élèves;

3,854 classes (dont 2,027 formant école) comptent de 61 à 70 élèves;

1,356 classes (dont 818 formant école) comptent de 71 à 80 élèves;

823 classes (dont 574 formant école) comptent plus de 80 élèves.

Donc, on peut dire, même en comprenant dans les besoins urgents les classes de 61 à 70 élèves :

1° Que le nombre d'écoles à une seule classe à dédoubler d'urgence pour cause d'encombrement n'est que de 3,419, soit un peu moins de sept pour cent du total connu (50,000 environ) des écoles à classe unique;

2° Que le nombre des classes trop chargées dans les écoles à classes multiples n'est que de 2,614, sur un total général de 44,000 environ, soit près de six pour cent.

Au cours de ce travail de dépouillement des classes populeuses, on a remarqué qu'il existe un nombre assez considérable d'écoles

où l'effectif des présents ne dépasse pas 25 élèves et descend souvent jusqu'à 10 et au-dessous.

On n'a pas cru utile de relever le nombre des écoles mixtes de cette catégorie, puisque l'on ne supprime pas une école mixte pour faiblesse d'effectif. Mais on peut fusionner pour cette cause deux écoles spéciales. Le total des écoles spéciales aux garçons et spéciales aux filles dont l'effectif est inférieur à 25 élèves s'élevait le 10 février dernier pour toute la France à 7,323 écoles.

INSTRUCTION DES CONSCRITS. — Nous résumons dans le tableau ci-dessous les résultats généraux donnés par l'examen des conscrits de la classe de 1884, rapprochés des chiffres correspondants de la classe de 1883 :

NOMBRE DE CONSCRITS

	Examinés	Dont on n'a pu vérifier l'instruction	Total	Ne sachant pas lire	Sachant au moins lire	Combien pour cent
Classe de 1883.	305,158	9,185	314,343	37,514	267,644	87.7
— 1884.	299,994	9,425	309,419	34,971	265,023	88.3

L'EXPOSITION SCOLAIRE DE TOULOUSE. — La distribution des récompenses aux personnes qui ont pris part à l'exposition scolaire de Toulouse, dont la *Revue pédagogique* a annoncé l'ouverture dans son numéro du 15 février dernier, a eu lieu le 14 juillet sous la présidence de M. Glaize, préfet de la Haute-Garonne, assisté des autorités du département. Cette cérémonie a été précédée par une revue du bataillon scolaire. Tout le monde a pu admirer l'ensemble et la précision avec lesquels les jeunes troupes ont manœuvré. Après un discours très applaudi de M. le préfet, M. Fraissinhe, inspecteur d'académie, à qui revient une large part dans le succès de l'exposition, a donné lecture de l'intéressant rapport que nous reproduisons en partie ci-dessous :

« Les sections les plus importantes à nos yeux sont celles qui comprennent les travaux des élèves. D'abord, les travaux de classe.

» Si l'on rassemblait les cahiers dans lesquels ont été faits les devoirs d'une classe pendant un an, cette collection, jointe aux albums de cartes et de dessins, donnerait une représentation exacte de la vie de l'école pendant l'année, et permettrait de la comparer rigoureusement à une autre dans les mêmes conditions. Il était impossible de demander un tel ensemble de cahiers à chaque instituteur exposant; nous n'y avons pas songé; mais à chacune des écoles qui venait librement se soumettre à notre examen, nous avons imposé des conditions calculées de manière à la forcer de se montrer sous sa physionomie réelle considérée dans la moyenne des élèves, de manière à ôter toute importance aux produits exceptionnels d'une culture trop particulière, et à éloigner les œuvres longuement préparées pour l'exhibition. C'est ainsi que 337 établissements scolaires ont exposé les travaux de leurs élèves : 49 de Toulouse, 189 des autres communes du département et 101 des départements voisins.

» *Travaux manuels.* — On comprend sous ce nom les exercices qui ont spécialement pour but de former l'habileté de la main. Nous les considérons comme une partie essentielle de l'enseignement primaire, et nous recherchons le progrès dans cette voie, avec la même ardeur que dans les précédentes.

» Pour les garçons, il s'agit de leur apprendre à travailler le fer et le bois, à se servir des outils du menuisier, de l'ébéniste, du forgeron et de l'ajusteur. Ici, il faut l'avouer franchement, tout ou presque tout reste à faire; dans la Haute-Garonne, il n'est pas une médaille à décerner.

» Je ne dirai pas le nombre assez notable des exposants qui nous ont envoyé soit de ce département, soit des départements voisins, de menus objets façonnés par leurs élèves, avec le couteau, plus ou moins adroitement. Le jury n'encourage pas ce genre d'occupation. Mais il décerne une médaille d'argent grand module à l'école de Mazamet, et une de petit module à l'école de Castres, qui ont présenté des pièces et des assemblages bien travaillés avec le rabot, le tour et le burin.

» *Ecoles de filles.* — Plusieurs dames de Toulouse ont bien voulu se constituer en jury et se charger de juger les travaux de couture.

» Les travaux d'aiguille, introduits depuis longtemps dans les écoles, se développent d'une manière de plus en plus méthodique et pratique; la direction est excellente et les résultats très satisfaisants.

» *Ecoles enfantines et maternelles.* — Dans la Haute-Garonne, les établissements destinés à l'éducation de la première enfance n'ont encore le développement désirable ni par le nombre, ni, à quelques exceptions près, par l'installation matérielle. Tels qu'ils sont, ils auraient cependant pu présenter une exposition très intéressante; ils y auraient réussi s'ils avaient donné une idée plus complète des procédés aussi variés qu'ingénieux par lesquels on éveille doucement les facultés naissantes du jeune enfant, par lesquels on l'instruit un peu en l'amusant beaucoup, et on cultive légèrement sa jeune intelligence en développant surtout sa santé et sa gaieté.

» *Musées scolaires.* — La section des musées scolaires se place entre les travaux des maîtres et les travaux des élèves, parce que le musée doit être l'œuvre des élèves autant que du maître.

» Un ensemble assez important de collections et de musées scolaires nous a été présenté; un certain nombre d'entre eux ont vivement attiré l'attention du jury.

» *Travaux de maîtres ; monographies.* — C'est par la description de sa commune que l'enfant doit être initié à la géographie; c'est sur la carte des lieux qui l'entourent que son intelligence doit s'ouvrir aux procédés de représentation de la terre. Si cette description et cette représentation sont faites d'une manière complète et scientifique, si elles donnent tous les éléments de l'état actuel, physique, agricole, commercial, scolaire, etc.; si en outre elles font connaître par l'histoire les états antérieurs, l'intérêt grandit et s'adresse à tous les âges, à tous les habitants. Il s'élargira encore et s'élèvera si ces études sont faites sur un même plan pour toutes les communes du département et réunies en un tout homogène. Ce sera l'histoire reconstituée jusque dans le détail, ce sera un inventaire complet de

la situation du département et un document précieux pour l'histoire à venir.

» Tels sont les motifs qui nous ont déterminé à demander sa monographie à chaque commune; l'appel adressé aux instituteurs a été entendu et compris. Sur les 583 communes du département, 572 monographies nous sont parvenues, laissant une lacune sans importance, que des circonstances accidentelles expliquent, et qu'il sera facile de combler.

» Après la dure journée de classe ou pendant les jours de congé, beaucoup d'instituteurs s'adonnent à des travaux personnels qui se rapportent plus ou moins directement à leurs fonctions. Un grand nombre nous ont envoyé ces produits de leurs loisirs. Il est impossible de donner une idée d'ensemble de ces œuvres extrêmement variées où l'esprit d'initiative s'est donné carrière. Tantôt c'est un traité d'arithmétique, tantôt un plan en relief, tantôt un recueil de poésies à l'usage des écoles maternelles. Si toutes n'ont pas une égale importance ou un égal mérite, toutes témoignent chez leurs auteurs d'une certaine activité d'esprit et d'un louable amour du travail.

» *Ville de Toulouse.* — Il me reste à parler d'une section qui ne comprend qu'un seul exposant, et qui n'est cependant pas la moins digne d'attention. Cet exposant n'est autre que la ville de Toulouse elle-même, représentée par sa commission scolaire et par le comité de sa caisse des écoles. Obliger les enfants à fréquenter la classe et encourager la fréquentation par des secours aux indigents, ce sont deux actions connexes que la loi de 1882 a reliées par la commission scolaire. M. le docteur Naudin, le membre le plus actif et le plus dévoué des deux assemblées exposantes, a voulu montrer aux yeux comment est remplie cette double fonction. A ce double point de vue, la ville de Toulouse force l'approbation la plus entière, j'allais dire l'admiration, en parlant de la commission scolaire. A tant de commissions hostiles ou défaillantes, celle-ci donne le plus noble exemple, celui de l'obéissance à la loi et de son application modérée, mais complète malgré les difficultés. Le jury décerne sa plus haute récompense à la ville de Toulouse et émet le vœu qu'elle soit imitée par toutes les communes. »

CONCOURS POUR LES EMPLOIS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LES ÉCOLES DE LA VILLE DE PARIS. — Le conseil municipal de Paris a adopté dans sa séance du 7 août dernier une proposition de M. Delabrousse sur le recrutement du personnel de l'enseignement primaire à Paris, complétée par un article additionnel qu'a présenté M. Pichon. Voici la teneur de la délibération du conseil :

ARTICLE PREMIER. — A dater du 1er janvier 1886, les emplois de l'enseignement primaire de Paris seront exclusivement accordés aux postulants et postulantes inscrits sur la liste d'admission du Conseil départemental de l'instruction publique, ayant obtenu le brevet supérieur, et qui auront satisfait aux épreuves du concours institué ci-après.

ART. 2. — Un concours sera ouvert, dans le courant de novembre 1885, pour satisfaire aux prescriptions de l'article premier de la présente délibération.

ART. 3. — Sont admis à prendre part à ce concours tous les postulants et les postulantes inscrits sur la liste d'admission du Conseil départemental de l'instruction publique et ayant obtenu le brevet supérieur.

ART. 4. — Les épreuves du concours seront déterminées par arrêté de M. le préfet de la Seine, après avis de la commission de l'enseignement du conseil municipal.

ART. 5. — Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, pourvus du brevet supérieur, seront placés à leur rang dans les écoles publiques de Paris, sans avoir besoin de prendre part au concours institué par l'article premier ci-dessus.

ART. 6. — Les membres des clergés régulier et séculier ne sont pas admis à prendre part au concours institué par la ville pour le recrutement du personnel de l'enseignement primaire communal.

Le rapporteur de la commission, M. Pichon, a ainsi caractérisé cette mesure : « Il faut, dans un gouvernement démocratique, laisser le moins de place possible à l'arbitraire et à la faveur. Il faut que le mérite soit la règle principale, pour ne pas dire unique, du choix des fonctionnaires et de leur avancement. Dans le domaine de l'enseignement en particulier, il faut que les garanties de capacité, de savoir et de moralité, indispensables pour l'éducation de la jeunesse, soient les conditions du choix des instituteurs. »

Ajoutons que le conseil municipal avait déjà décidé précédemment que nul ne pourrait désormais être nommé aux postes de premier adjoint et première adjointe, de directeur et directrice d'école primaire, sans être pourvu du certificat d'aptitude pédagogique. Un examen qui a eu lieu récemment pour l'obtention de ce diplôme a donné les résultats suivants :

Sur 138 aspirants, 48 ont été déclarés admissibles aux épreuves orales, 26 ont été admis définitivement;

Sur 95 aspirantes, 46 ont été déclarées admissibles aux épreuves orales, et 30 ont été admises définitivement.

DISTRIBUTION DES PRIX AUX ÉLÈVES DES ÉCOLES ANNEXÉES AUX ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS ET D'INSTITUTRICES DE LA SEINE-INFÉRIEURE. — Pour la première fois, une seule et même solennité a réuni les deux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices de Rouen. La cérémonie a eu lieu dans la magnifique école de la rue Saint-Julien, sous la présidence de M. Hendlé, préfet du département, entouré des directeurs, des professeurs des deux écoles normales et des écoles primaires qui y sont annexées. Plusieurs membres des administrations préfectorale et municipale, des conseillers généraux, des représentants de l'Université avaient pris place sur l'estrade et dans le public.

Dans un discours fréquemment interrompu par les applaudissements, M. Hendlé a fait un tableau saisissant de l'école d'autrefois et de l'école d'aujourd'hui. Il a défini en termes élevés le rôle de l'instituteur. Puis s'adressant plus particulièrement aux élèves-maîtres, il leur a donné d'excellents conseils :

Vous. Messieurs, a-t-il dit, vous aurez à inculquer à vos élèves les sentiments élevés qui font l'honnête homme, laborieux, économe et probe, le soldat passionnément épris de la gloire du drapeau et de l'indépendance du sol national, le citoyen pénétré de ses devoirs, jaloux de ses droits, et capable de défendre au besoin les conquêtes précieuses consacrées au prix de tant

d'efforts, patrimoine impérissable que nous devons à notre immortelle Révolution et qui a fait de la France une nation libre et une puissante démocratie.

Vous, Mesdemoiselles, vous vous efforcerez d'élever vos jeunes élèves dans le même esprit et de vous inspirer des mêmes sentiments; vous donnerez à notre pays une génération de femmes suffisamment instruites pour s'intéresser à tout ce qui pourra passionner autour d'elles leurs pères, leurs maris ou leurs fils, de femmes laborieuses et dévouées, aimant leur foyer et capables de diriger un jour l'éducation de leurs propres enfants; vous effacerez peu à peu les distances qui, malheureusement, séparent encore dans l'éducation des deux sexes les idées, les sentiments, les aspirations de l'homme et de la femme, et vous contribuerez ainsi à former la grande unité de la famille française.

Société de secours mutuels des instituteurs du Finistère. — La réunion générale de la société de secours mutuels des instituteurs et institutrices du Finistère, qui se tient à tour de rôle dans chacune des villes les plus importantes du département, a eu lieu cette année à Brest. Plus de 250 membres avaient répondu à l'invitation de leur président, M. Rohan. La cérémonie était présidée par M. Estienne, inspecteur primaire à Brest, ayant à ses côtés MM. les sous-préfets de Brest et de Morlaix, M. le maire de Brest et ses adjoints, etc. M. Estienne a fortement engagé les instituteurs et institutrices à devenir tous membres de la société qui, a-t-il dit, « à côté de la misère qu'elle adoucit, des souffrances qu'elle soulage, des veuves et des orphelins auxquels elle garantit un morceau de pain, assure cette protection morale et cette force qui résulte nécessairement de l'esprit de corps bien entendu. Je ne connais rien qui donne plus de courage dans l'épreuve, plus d'énergie dans la lutte, plus de circonspection dans les moments difficiles, que de savoir qu'on marche en bataillon serré et que les succès comme les revers seront partagés par des collègues qui nous sont chers.

» Les maîtres et les maîtresses de la France entière ont compris le bénéfice considérable qu'ils peuvent retirer d'une union plus étroite, cimentée par leur groupement sous la bannière de la mutualité. Partout des sociétés de secours mutuels ont été créées et se sont développées avec une admirable facilité. L'administration supérieure, elle-même, est loin d'être indifférente à notre œuvre. Chaque année elle est heureuse de montrer les étapes de notre progrès et de signaler au pays entier le zèle et le dévouement avec lesquels nous nous entr'aidons. En 1882, sur 87 départements, les instituteurs et institutrices étaient associés dans 81, au nombre de 34,943, et avaient ensemble un capital dé 3,270,318 francs; en 1884, ces mêmes sociétés comptaient 36,650 adhérents et étaient en possession d'un capital de 3,805,116 francs. Quand on pense au traitement modique dont jouissent en France les maîtres de la première enfance, on est obligé de convenir que ce résultat leur fait le plus grand honneur. Pensons donc à tout le bien qu'on a pu réaliser avec une pareille fortune, et disons-nous qu'en participant à ce généreux mouvement nous faisons œuvre essentiellement utile et méritoire. »

Après la séance, un banquet a réuni tous les invités sous la présidence de M. Camescasse, député, qui dans un discours très applaudi a montré l'utilité des sociétés de secours mutuels et le bien que chacun peut retirer des réunions annuelles auxquelles elles donnent lieu. Plusieurs autres discours ont été prononcés. La plus grande cordialité a marqué cette fête de famille, dont les uns et les autres conserveront le meilleur souvenir.

LEÇON PRATIQUE D'ÉCONOMIE DOMESTIQUE. — Le *Bulletin pédagogique* du département du Lot rend compte d'une promenade scolaire que deux institutrices ont entreprise à l'effet de donner à leurs élèves une leçon pratique de lessivage. Elles se sont rendues à un ruisseau situé à environ deux kilomètres de leurs écoles. Chemin faisant elles ont herborisé et recueilli des plantes pour leur musée scolaire. Arrivées au lieu du rendez-vous, les élèves se sont reposées un instant et les maîtresses en ont profité pour donner quelques explications sur le savon, la soude, la potasse, etc. Puis toutes sont descendues au ruisseau, et là, dans une leçon qui a duré deux heures, les institutrices ont montré à leurs élèves à savonner et à frotter divers tissus tels que linge, laine, soie, etc.

Nos plus sincères félicitations pour cette heureuse initiative.

RÉFLEXIONS SUR LES CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES. — Les conférences pédagogiques pratiques qui ont eu lieu il y a quelque temps dans le département du Pas-de-Calais ont fourni matière à deux études qu'a publiées le *Journal pédagogique des instituteurs et des institutrices* du département. Les deux correspondants se sont placés à des points de de vue différents. L'un, traitant la question théoriquement, a fait justice des arguments invoqués par ceux qui redoutent ces conférences; l'autre, n'envisageant que les faits, a reproduit la physionomie des séances auxquelles il a assisté et rendu témoignage de la cordialité, de l'entrain et de la bonne volonté dont tout le monde a fait preuve. Nous reproduisons ci-dessous quelques fragments de la première étude :

« L'union, « qui fait la force », n'existe qu'autant que l'on se connaît et s'estime réciproquement, et il n'y a pas de meilleur moyen de se connaître que de discuter en famille sur des choses professionnelles. Ainsi, les conférences doivent avoir un double résultat : 1° perfectionner l'éducation pédagogique des maîtres; 2° affermir parmi eux l'esprit de corps, c'est-à-dire la solidarité fraternelle et la confiance dans les chefs. Quelques-uns, sans nier, au premier point de vue, l'incontestable efficacité des conférences pratiques, ont prétendu que, en ce qui concerne les rapports confraternels, elles auraient des conséquences déplorables; et ils en ont conclu qu'elles sont un contre-sens pédagogique. L'accusation est grave, mais est-elle fondée?

» ... Il pourra arriver quelquefois qu'une leçon soit médiocre. Le fait sera rare cependant : les exercices étant désignés assez longtemps à l'avance, chacun a le loisir de les préparer minutieusement, et de les expérimenter dans sa classe; dans ces conditions, il est hors de doute qu'un maître soucieux de son devoir ne fera jamais une leçon foncièrement mauvaise, nous voulons dire inintelligible. Admettons pour un instant que le cas puisse se présenter : c'est de cette hypothèse que l'on tire un des plus graves arguments contre les conférences pratiques. .

» Le maître qui ne réussira pas, dit-on, sera : 1° déconsidéré aux yeux de ses collègues ; 2° mal jugé par ses supérieurs.

» C'est, il nous semble, un peu traiter à la légère la valeur morale des uns et des autres que de tenir ce langage.

» Les instituteurs doivent être unis, ils le sont, et ils le seront plus fortement encore, à mesure que nous avancerons dans la voie du progrès pédagogique ; nous en concluons qu'ils ont pour premier souci, en même temps que pour devoir essentiel, d'être indulgents les uns pour les autres. Nous nous en fions, en outre, à leur esprit de justice pour savoir faire la part des circonstances défavorables, et admettre que l'échec, dans une leçon, tiendra toujours beaucoup moins à l'insuffisance qu'à une émotion que chacun ne sait pas toujours refouler suffisamment.

» Quant à l'administration, c'est lui faire injure que de lui prêter des intentions en quelque sorte malveillantes. L'inspecteur, ainsi qu'on l'a dit, a bien d'autres occasions que la conférence pour juger son personnel...

» Nos conférences d'autrefois n'étaient pas assez concrètes ; il y manquait la réalité de l'école, la leçon expérimentale. Au lieu de cette leçon, il y avait l'examen des mémoires. La rédaction de ces mémoires, pour beaucoup, n'était pas un embarras moindre que la préparation de l'exercice pratique, et avait l'inconvénient de demander beaucoup plus de temps presque en pure perte, car tout ce travail, qui ne nous paraissait guère utile ni profitable, ne l'était pas sans doute, le plus souvent, parce qu'il ne reflétait pas toujours suffisamment la personnalité des maîtres. En outre, la tâche du rapporteur était aussi lourde que délicate.

» Nous ne nous refusons pas à croire que dans le début les conférences pratiques n'ont peut-être pas été exemptes de tous reproches ; aujourd'hui toutes les appréhensions se sont dissipées et nous ne voyons pas quelles réclamations on pourrait soulever encore.

» Nous sommes donc convaincu que les conférences pratiques auront une influence très marquée pour l'amélioration et l'unification des méthodes. Par elles, la pédagogie qui, pour un bon nombre peut-être, n'a été longtemps qu'un mot, deviendra une chose comprise et appréciée. »

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — L'inspection des écoles primaires en Prusse est bien loin d'être organisée d'une manière satisfaisante. Il y a treize ans, elle était encore entièrement entre les mains du clergé; la loi de 1872 a transformé les inspecteurs primaires en fonctionnaires de l'État, mais, en fait, l'inspection est encore confiée, presque toujours, à des ecclésiastiques, qui ne possèdent pas les connaissances spéciales nécessaires. Sur un millier environ d'inspecteurs d'arrondissement, deux cents tout au plus sont ce que les Allemands appellent des *Fachmänner*, des « hommes du métier »; tous les autres sont de simples ecclésiastiques, dont le ministre, M. de Gossler, a lui-même reconnu l'insuffisance dans un récent discours à la Chambre des députés. Pour remédier à cette fâcheuse situation, l'administration a commencé à nommer aux postes d'inspecteur, à mesure que des vacances se produisent, des professeurs de l'enseignement secondaire. Mais cette mesure satisfait médiocrement les instituteurs; ils se plaignent que les inspecteurs sortis de l'enseignement secondaire connaissent mal les besoins de l'école primaire. La *Pädagogische Zeitung* de Berlin demande pourquoi on ne recruterait pas de préférence le personnel de l'inspection dans les rangs des professeurs d'école normale? C'est là, dit-elle, qu'on trouverait le plus facilement des hommes compétents.

— Dans le duché d'Anhalt, le gouvernement a proposé au Landtag de dispenser les instituteurs des « fonctions subalternes du culte » *(niederer Kirchendienst)*, qui seraient exercées à l'avenir par des employés spéciaux. Les frais que coûtera cette réforme sont évalués à la somme de 12,000 marks, que le gouvernement paiera chaque année au consistoire pour la rémunération des employés qui succéderont aux instituteurs. Le Landtag a approuvé le projet de loi, et le nouveau régime est entré en vigueur le 1er août dernier. Mais il y a dans la loi une réserve qui en diminue singulièrement la portée; on y lit en effet : « Ne sont pas réputées fonctions subalternes du culte, et resteront en conséquence comme par le passé à la charge des instituteurs : le soin du pain et du vin destinés à la sainte cène, le nettoyage des ustensiles du culte et du linge d'autel, l'entretien de l'eau du baptistère, l'allumage des cierges, l'affichage des psaumes et cantiques, etc. » Il ne s'agit donc pas d'une laïcisation proprement dite; l'instituteur reste chantre et sacristain; on le dispense tout simplement, pour l'avenir, d'avoir à sonner les cloches et à balayer l'église.

— A Glogau Prusse, des écoliers jouaient bruyamment sur une place publique; un instituteur, qui habite une maison voisine, et que ce bruit dérangeait, intima aux enfants l'ordre de se taire, et, pour se faire obéir, donna un soufflet au plus tapageur. Le père de l'enfant porta plainte, et le tribunal de police déclara l'instituteur coupable de voies de fait, par le motif que l'enfant battu n'était pas

un de ses élèves. L'instituteur appela de ce jugement; le tribunal d'appel cassa l'arrêt et donna raison au maître, en partant de ce principe, que le droit de correction de l'instituteur s'étend aux élèves qui n'appartiennent pas à sa classe, et peut être exercé aussi en dehors des heures de classe et du bâtiment de l'école.

Angleterre. — Voici les principales données statistiques qui ont été présentées à la Chambre des communes par M. Stanhope, vice-président du Comité d'éducation, à l'occasion du vote du budget du département d'éducation, le 14 juillet dernier :

Le crédit demandé, pour l'Angleterre et le pays de Galles, s'élève à 3,302,772 livres st., dont la plus grosse part est destinée à être employée sous la forme de subvention aux écoles primaires publiques, tant volontaires que municipales. Le total des dépenses faites pour les écoles primaires, l'an dernier, a été le suivant : subvention du Parlement, 2,846,000 livres st.; contributions volontaires, 734,000 livres st.; rétribution scolaire, 1,734,000 livres st.; taxe scolaire payée par les contribuables aux *School Boards*, 915,000 livres st.; revenus des fondations applicables aux écoles, 222,000 livres st. : en tout, 6,451,000 livres st. Quant au capital engagé dans les constructions de maisons d'école, il est évalué, pour la période de quatorze ans qui commence avec le vote du premier *Education Act* en 1870, à 23 millions de livres st.; le nombre des places d'élève disponibles, qui était de 1,765,000 en 1870, est aujourd'hui de 4,826,000. Le nombre des élèves inscrits a été en 1884 de 4,337,000; le chiffre de la fréquentation moyenne, de 3,273,000.

— Une jurisprudence nouvelle vient d'être introduite dans la question de la rétribution scolaire par une décision de la Cour du Banc de la reine, en date du 2 juillet dernier. Un père avait envoyé son enfant à l'école, sans lui remettre l'argent nécessaire pour le paiement de la rétribution. L'enfant fut admis dans la classe, mais le père fut néanmoins poursuivi pour « n'avoir pas envoyé son enfant à l'école », le *School Board* estimant que « l'envoi d'un enfant à l'école », dans le sens légal du mot, signifie l'exécution de toutes les prescriptions de l'*Education Act*, y compris le paiement de la rétribution scolaire, et que la simple présence de l'enfant à l'école ne suffit pas pour satisfaire aux exigences de la loi. Le magistrat devant lequel le cas fut porté en première instance refusa de condamner le père, et renvoya l'affaire devant la Cour du Banc de la reine. Celle-ci s'est prononcée en faveur du *School Board*. Les *School Boards* auront donc désormais la possibilité d'assurer le paiement de la rétribution scolaire, sans être obligés d'avoir recours à l'expulsion de l'école des enfants dont les parents ne payaient pas, ce qui était assurément la plus fâcheuse des extrémités.

— Une nouvelle tentative a été faite au *School Board* de Londres par miss Helen Taylor, dans la séance du 9 juillet, en faveur de la gratuité. Sa proposition « d'adresser une pétition au Parlement pour obtenir l'autorisation d'ouvrir gratuitement toutes les écoles primaires aux enfants d'âge scolaire » n'a été repoussée qu'à une voix de majorité. Le bruit a même couru un moment que le *School Board* l'avait adoptée, et le *Times*, trompé par cette fausse nouvelle,

et fidèle à sa tactique ordinaire, s'était déjà rallié, dans un article très remarqué, à l'opinion de ceux qu'il croyait devenus les plus forts. Cet incident n'a pas médiocrement amusé le public.

— La commission du *School Board* de Londres chargée d'étudier à son tour la question de l'*overpressure* a déposé son rapport. Nous traduisons ci-dessous les conclusions de ce document :

« 1. L'enquête n'a pas révélé l'existence de cette surcharge systématique et universelle, pesant sur un nombre considérable d'enfants des écoles publiques, dont parlait le rapport du Dr Crichton Browne; elle a montré, au contraire, que malgré une alimentation souvent mauvaise et l'absence d'un foyer domestique convenable, les enfants retirent un profit physique, moral et intellectuel de la fréquentation de l'école.

» 2. L'enquête a révélé des cas de surcharge relatifs à quelques enfants; mais ces cas sont limités à un nombre d'élèves comparativement minime.

» 3. La surcharge qui peut exister n'est pas une conséquence nécessaire du système scolaire; elle est due, en partie, à l'action des parents, qui pèsent sur leurs enfants afin d'obtenir le plus tôt possible la dispense de fréquentation de l'école; en partie, à l'état maladif et à la mauvaise alimentation de quelques enfants; en partie, aux tristes conditions de quelques-unes de leurs demeures; en partie, à l'irrégularité de la fréquentation, et, dans quelques cas, à des méthodes d'enseignement inintelligentes et sèches.

» 4. Le *School Board* de Londres et le département d'éducation ont déjà, sur plusieurs points importants, modifié leurs règlements et leurs pratiques, afin d'éviter toute surcharge; mais il pourrait être fait d'autres changements encore qui, dans l'opinion de la commission, exerceraient une heureuse influence en ce sens au profit des enfants qui fréquentent les écoles. »

Les principales réformes recommandées sont les suivantes : organiser, dans les locaux scolaires, des repas à bon marché (*penny dinners*); encourager davantage les exercices physiques et les jeux, aussi bien pendant les heures de classe qu'en dehors de ces heures; ne donner de devoirs à faire à la maison que lorsque les parents le demandent, et n'en donner jamais aux élèves des classes enfantines; prier le département d'éducation de recommander à ses inspecteurs une plus grande uniformité dans leur méthode d'examination; ne pas admettre à l'examen les enfants qui n'auront pas fait un certain nombre minimum de présences, afin de remédier par là à l'irrégularité de fréquentation et à la surcharge de travail qui en est la conséquence.

— Contrairement aux prévisions, le *Secretary for Scotland Bill* a été repris par le ministère conservateur et a été voté successivement par les deux Chambres, en juillet et en août. Mais la forme sous laquelle il est devenu loi n'est plus celle que ses promoteurs avaient voulu lui donner. A l'origine il s'agissait de séparer entièrement l'instruction publique écossaise de celle de l'Angleterre, en la plaçant, en même temps que diverses autres branches de l'administration écossaise, sous la direction d'un secrétaire d'Etat spécial. Tel qu'il a été adopté, le bill a une portée moindre en ce qui concerne

les affaires scolaires : le nouveau « ministre d'Ecosse » sera simplement vice-président du Comité d'éducation du Conseil privé, tout comme le chef du département d'éducation pour l'Angleterre, et placé, comme celui-ci, sous l'autorité du lord président du Conseil. Jusqu'ici, il n'y avait eu qu'un seul vice-président, qui cumulait les fonctions de chef du département d'éducation pour l'Ecosse et de chef du même département pour l'Angleterre; désormais, il y aura deux vice-présidents, l'un anglais, l'autre écossais.

Les fonctions de ministre d'Ecosse ont été confiées au duc de Richmond et Gordon, qui avait été lord président du Conseil privé dans le cabinet Disraëli; M. Craik a été nommé secrétaire du département d'éducation pour l'Ecosse.

Ces nouveaux arrangements paraissent n'avoir pas satisfait M. Stanhope, le chef du département d'éducation pour l'Angleterre; il a donné sa démission, et a été remplacé par sir Henry Holland, qui jusqu'à présent avait rempli les fonctions de secrétaire financier du trésor.

Autriche-Hongrie. — Le vent de réaction qui souffle en Autriche est funeste aux écoles normales. Un certain nombre de ces écoles ont déjà été supprimées. La province de Vorarlberg vient de décider la suppression de celle qu'elle entretenait. Les journaux libéraux se plaignent amèrement de cet état de choses, qui ne tardera pas à faire sentir ses funestes effets sur le recrutement du personnel enseignant primaire.

— Le gouvernement de la Hongrie travaille activement à *magyariser* l'école primaire. Tous les instituteurs qui ne connaissent pas la langue magyare, et dont la nomination n'était pas antérieure à 1882, ont été écartés et remplacés. Le nombre des écoles allemandes va sans cesse en diminuant : il était de 1,132 en 1869 ; en 1883 il n'était plus que de 690.

Italie. — Le gouvernement italien entretient à l'étranger un certain nombre d'écoles, et accorde des subventions à d'autres écoles italiennes appartenant à des sociétés ou à des congrégations. Le nombre total de ces établissements, tel qu'il est porté au budget de 1884-1885, est d'une soixantaine ; la somme dépensée est de 219,270 francs. Celles de ces écoles qui relèvent exclusivement du gouvernement sont au nombre de 17, et sont situées dans les villes suivantes : Alexandrie, Beyrout, le Caire, Constantinople, Salonique, Smyrne, Tripoli, Tunis, la Goulette, Suse.

— Dans une commune des environs de Bellune, raconte le journal l'*Alpigiano*, on avait décidé de construire un beau clocher. Mais il se trouva que les frais dépassèrent la somme accordée par le conseil municipal et la préfecture. Alors la mairie, pour couvrir le déficit, n'imagina rien de mieux que de prélever 150 francs sur le traitement de l'instituteur, qui est de 550 francs ; bien entendu, le malheureux fonctionnaire n'en dut pas moins donner quittance comme s'il eût reçu la totalité de ses appointements. Des faits de ce genre, paraît-il, sont fréquents en Italie.

Suisse. — L'enseignement de la gymnastique est placé sous la

surveillance du département militaire fédéral, à titre d'enseignement préparatoire au service militaire. Toute commune est tenue d'avoir un local aménagé en vue des exercices de gymnastique ; à l'école primaire, un minimum de 60 heures de leçons par an doit être accordé à la gymnastique, dont l'enseignement est aussi obligatoire dans les écoles normales. Le rapport publié par le département militaire pour l'année 1884 fait connaître que sur 3,793 communes scolaires, 705 n'ont pour la gymnastique qu'un local insuffisant et 750 n'en ont point du tout ; sur 4,790 écoles primaires, il y en a encore 947 où il n'est donné aucune leçon de gymnastique ; le nombre des instituteurs munis du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique est de 4,532 ; 1,667 ne le possèdent pas. Sur les 20 écoles normales suisses, tant privées que publiques, 15 seulement ont pu être inspectées ; dans 12 d'entre elles l'enseignement de la gymnastique est satisfaisant, dans les 3 autres (Muristalden, Hauterive et Peseux) il laisse encore à désirer.

— Le canton de Fribourg a adopté à la date du 17 mai 1884 une nouvelle loi sur l'instruction primaire, qui vient d'entrer en vigueur. Deux points indiquent suffisamment le caractère de la loi nouvelle. Jusqu'à présent, le brevet de capacité était exigé des personnes de l'un et de l'autre sexe qui se vouent à l'enseignement ; désormais, il ne sera plus exigé que des instituteurs. En outre, les communes reçoivent l'autorisation de subventionner les écoles libres, — c'est-à-dire les écoles du clergé.

Union américaine. — L'*American Institute of Instruction* s'est réuni cette année à Newport, du 7 au 9 juillet ; le nombre des personnes qui ont assisté aux divers meetings a varié de 1,600 à 2,000. La semaine suivante, l'autre grande association pédagogique des Etats-Unis, la *National Educational Association*, a tenu son congrès à Saratoga, du 14 au 17 juillet, sous la présidence de M. Soldan, de Saint-Louis : 1,570 personnes s'étaient fait inscrire. Comme on le voit, ces grandes réunions d'éducateurs continuent à exciter l'intérêt, et sont suivies par un nombreux public.

Le gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 20888-5.

Nouvelle série. Tome VII. N° 10. 15 Octobre 1885.

REVUE PÉDAGOGIQUE

DES LECTURES POUR NOS VEILLÉES

Nous étions un soir réunis entre universitaires : quelques professeurs de lycée et de faculté, des inspecteurs généraux et deux ou trois membres du comité de rédaction de la *Revue pédagogique*. On vint à parler de la lecture et des lectures.

« C'est ce qui manque le plus, dit quelqu'un, dans les études de notre jeunesse, surtout dans celles de l'école normale primaire. On lit les manuels de sciences et de lettres, les traités de pédagogie, les recueils de morceaux choisis, quelques classiques mêmes, ceux qui sont portés au programme. Très bien, mais tout cela n'est pas lire, c'est étudier. On apprend ainsi à se servir du livre, non à en jouir; à l'employer, non à l'aimer. Aussi vos jeunes gens sortent de l'école normale plus savants peut-être qu'autrefois, plus chargés de bagage littéraire ou scientifique, mais non pas plus amis de la lecture, de la vraie lecture, celle qu'on fait pour soi, la lecture désintéressée, la seule tout-à-fait profitable à l'esprit, celle qui distingue enfin l'homme cultivé de l'homme inculte.

— Vous allez trop loin », répondit un de nos amis, qui a beaucoup vu les écoles normales et qui, les ayant visitées sous l'ancien régime et sous le nouveau, a pu faire bien des comparaisons et rendre justice au passé comme au présent. « Il n'est pas vrai que l'école normale d'aujourd'hui enferme tellement l'élève-maître dans la préparation du brevet qu'elle lui ôte toute envie de penser, de réfléchir, d'apprendre pour lui-même et par conséquent de lire, ce qui est le souverain moyen d'instruction personnelle.

» Les jeunes instituteurs de la nouvelle génération liront vraisemblablement plus et plus volontiers que ne faisaient leurs aînés. Ils ne perdront pas, comme vous le craignez, le goût de

la lecture en sortant de l'école normale. La plupart resteront ce que l'école nouvelle les a faits : des esprits éveillés et ouverts, curieux, attentifs, capables de s'intéresser à tout, de vivre largement de la vie de leur temps et de leur pays. Voyez plutôt si tous les petits journaux d'instituteurs qui se publient en France n'ont pas senti depuis quelques années la nécessité de donner à leurs lecteurs une pâture un peu plus variée et moins exclusivement pédagogique. Voyez s'ils ne se sont pas tous décidés à publier sous le nom de *suppléments*, de *variétés*, de *feuilles du dimanche*, etc., des articles faits pour tenir les instituteurs au courant du mouvement littéraire, historique, politique, social. Il faut plaindre ceux qui trouvent ces hors-d'œuvre déplacés dans les feuilles scolaires. Ce sont gens qui voudraient nous ramener au vieux type du magister et qui ne comprennent pas que l'instituteur aujourd'hui, précisément pour être bon instituteur, doit être, avant tout, un homme, un citoyen, un Français.

» Savez-vous ce qu'il y a de vrai dans le reproche trop général que vous adressez aux écoles normales? C'est qu'on ne s'y exerce pas — pas assez du moins — à un genre de lectures qui ferait aimer la lecture pour la vie entière. La plupart de nos directeurs et de nos directrices d'écoles normales, n'osent pas « perdre » deux ou trois fois par semaine une heure de la soirée, le dimanche et le jeudi par exemple, à lire ensemble, en famille, à la veillée, des livres autres que les manuels et les traités.

» Et pourtant la lecture à haute voix est la pierre de touche et du livre et du lecteur. Du *livre*, car, pour qu'on aille jusqu'au bout d'un volume, il faut non seulement qu'il intéresse par endroits et qu'il ait certaines qualités de style, il faut que ce soit un livre, une œuvre, un tout ; il faut qu'on puisse s'y attacher et y revenir, que chacun y trouve à sa manière un aliment pour la pensée, le cœur ou l'imagination. Du *lecteur*, car il ne sait pas lire celui qui ne fait pas aimer le livre qu'il aime, celui qui n'a jamais lu que pour lui-même, tout bas, à la hâte; il croit aller plus vite, il dévore; oui, mais il ne digère pas. C'est la lecture en commun qui oblige à apprécier, à goûter ce qu'on lit. Telle page qu'on croyait avoir lue et relue, on en jouit pour la première fois, on en sent toute la portée, tout

le charme ou toute l'éloquence seulement le jour où, en la lisant devant le cercle de famille, on s'aperçoit de l'émotion qui se communique, des yeux qui brillent ou qui se baissent dérobant une larme, du silence qui se fait plus grand autour du lecteur, des doigts qui s'arrêtent inconsciemment au milieu de l'ouvrage commencé.

» Voilà la vraie lecture qui fait du bien, qui est un lien dans la famille, dans la société, qui rapproche les âges, qui anime le foyer domestique. Le jour où les instituteurs auraient ce goût, ils le répandraient. Et quand ce serait un usage général, quand la lecture instructive, intéressante, ou même simplement amusante serait devenue une habitude et un besoin, voulez-vous que je vous dise franchement ce que j'en pense? Ce ne serait rien de moins qu'une petite révolution dans la vie des familles, et il ne faudrait pas vingt ans pour en voir les effets.

» Mais elle ne se fera pas, parce que les écoles normales ne la préparent ni ne la prépareront; parce que nos meilleurs directeurs, nos meilleurs professeurs et nos meilleurs élèves sont esclaves du programme, parce qu'ils traitent toujours de paradoxe le mot si juste de Rousseau : « Savoir perdre du temps »; parce qu'ils ne comprennent pas qu'une soirée passée à des lectures d'agrément profite souvent plus, même à l'instruction proprement dite, qu'une heure d'étude passée à recopier un cours ou à résumer un chapitre de manuel. »

Il y eut un moment de silence, puis quelqu'un reprit :

« Après tout, pourquoi n'essaierait-on pas? Qui vous empêche d'expliquer au personnel des écoles normales de quel intérêt il serait de populariser, d'acclimater chez nous la lecture du soir? S'ils se rendent compte de l'importance de l'innovation, ils reconnaîtront vite qu'elle n'est ni impossible ni bien difficile.

— Impossible ? elle ne l'est pas, mais assurément très difficile », reprit un nouvel interlocuteur, un publiciste dont le nom est plus connu dans la littérature que dans la pédagogie, mais qui n'en porte pas moins un vif intérêt à l'enseignement primaire. « La principale difficulté ne vient ni de routine, ni de paresse, ni de mauvais vouloir. Je ne connais guère vos directeurs ou directrices d'écoles normales, mais je

serais prêt à soutenir que ce qui leur manque le plus pour l'institution de cette précieuse coutume des lectures récréatives en commun, ce sont les livres à lire. J'entends bien, vous allez me dire : Les classiques ! C'est vite dit et cela sonne bien. Mais encore ? quoi au juste dans les classiques ? Le théâtre ? On lira *Athalie*, *Esther*, *Britannicus*, peut-être *Mithridate*, plus difficilement *Phèdre*, surtout chez les institutrices. Avez-vous essayé ? Avez-vous réussi ? J'ai tenté l'aventure, moi, non pas sur Racine, mais sur Corneille. Ce n'était pas dans une école normale, c'était dans des soirées populaires, devant un public d'ouvriers et d'apprentis parisiens. Croyez-moi, mes amis, c'est cruellement difficile. Çà et là quelques traits simples, grands ou sublimes se détachent et vont droit au cœur du public. Il comprend, il sent, il vibre, l'enthousiasme éclate. Mais c'est un mot, c'est une scène, ce n'est jamais l'ensemble des cinq actes qui se soutient à cette hauteur. Et quel effort pour une telle lecture ! Combien avez-vous de jeunes gens, je dis même de vos bons professeurs d'école normale, qui s'en chargeraient !

» Non, les classiques sont beaucoup trop forts en général pour votre jeunesse primaire, si bien préparée que vous la supposiez. Molière seul est assez près du peuple et assez loin de toutes les conventions académiques, pour rester éternellement accessible à tous. Et, en dehors du théâtre, que vous offrent les classiques qui soit pour être lu à la veillée, sur ce ton familier, simple, enjoué, qui ne fatigue pas ? Lirez-vous à vos jeunes gens, à vos jeunes filles réunis le soir au salon de l'école ou dans une salle d'étude, leur lirez-vous les *Oraisons funèbres* de Bossuet ? les *Lettres* de Mme de Sévigné ? les *Mémoires* du cardinal de Retz ? *Charles XII* ou le *Siècle de Louis XIV* ? des morceaux choisis ? Mais c'est la classe qui recommence, la classe de littérature ou tout au moins la conférence littéraire ; il faut à chaque phrase s'arrêter, expliquer, faire prendre des notes. On peut, de temps à autre, faire avec succès un exercice de ce genre. Seulement ce n'est pas là ce que notre ami demandait tout à l'heure. Il parlait du livre qu'on lit tout d'une haleine, qui est un repos et un plaisir de bon aloi, qui récrée, c'est-à-dire qui vous refait, qui bien loin de vous rappeler votre occupation ordinaire, l'enseignement, semble vous en éloigner et vous y prépare

d'autant mieux qu'il vous en délasse. Eh bien ! je le demande à ceux d'entre vous qui sont renseignés à cet égard, combien y a-t-il, dans les bibliothèques d'écoles normales, de livres propres à ce genre de lecture ? Je gagerais qu'il n'y en a pas dix par école. »

On se récria de toutes parts : « Vous vous trompez. Les écoles normales achètent ou reçoivent beaucoup de livres, en dehors des ouvrages didactiques et pédagogiques. Elles ont certainement une ample provision de bons livres d'agrément, et il faudrait que les maîtres eussent la main bien malheureuse pour ne pas trouver en un instant dix, vingt volumes du genre que vous demandez.

— Messieurs, » répartit notre publiciste piqué au jeu, « vous êtes singulièrement optimistes : voulez-vous me permettre de vous mettre à l'épreuve ? Vous reconnaîtrez bien que vous êtes tous plus en mesure qu'un directeur d'école normale au fond de la province de constituer rapidement cette petite bibliothèque choisie : je vous donne jusqu'à demain pour m'apporter une liste d'une vingtaine d'ouvrages que vous indiqueriez sans hésitation ni réserve comme pouvant servir à ces lectures du soir soit dans une école normale de garçons, soit surtout, ce qui est bien plus délicat, dans une école normale de filles. »

Le lendemain on se revit; trois listes seulement furent apportées. Pour ne commettre aucune indiscrétion, désignons-les par les lettres A, B, C. Les voici telles quelles :

Liste A.

Walter SCOTT	*Ivanhoé; les Puritains; Quentin Durward; Le Monastère.*
F. COOPER	*Le dernier des Mohicans; la Prairie; l'Espion.*
G. SAND	*La Petite Fadette; la Mare au Diable; François le Champi.*
Bernardin de ST-PIERRE	*Paul et Virginie.*
DE FOE	*Robinson Crusoé.*
CURRER BELL	*Shirley.*
Mistress GASKELL	*Nord et Sud; Crawford.*
Ch. DICKENS	*Les Contes de Noël; David Copperfield.*
MANZONI	*Les Fiancés.*
TŒPFFER	*Le Presbytère, etc.*
X. de MAISTRE	*Œuvres.*
TOURGUÉNEFF	*Terres vierges.*

Liste B.

BALZAC	*Eugénie Grandet; Ursule Mirouet.*
Miss CUMMINS	*L'Allumeur de réverbères; Mabel Vaughan.*
Alphonse DAUDET	*Contes du lundi; le Petit Chose.*
MÉRIMÉE	*Colomba.*
TOURGUÉNEFF	*Les Mémoires d'un seigneur russe.*
Hector MALOT	*Sans famille; Romain Kalbris.*
Edmond ABOUT	*Le Roi des Montagnes.*
J. SANDEAU	*Mlle de la Seiglière; la Maison de Penarvan.*
Octave FEUILLET	*Histoire de Sibylle.*
Ch. DICKENS	*Pickwick; la Petite Dorrit.*

Liste C.

A. de VIGNY	*Servitude et grandeur militaire.*
Ferdinand FABRE	*L'abbé Tigrane.*
Alphonse DAUDET	*Contes de mon moulin.*
GIRARDIN	*Nous autres; les Braves Gens.*
DICKENS	*Nicolas Nickleby; David Copperfield; Pickwick.*
Th. GAUTIER	*Le Roman de la Momie.*
MICHELET	*Les Soldats de la Révolution.*
Mme Henry GRÉVILLE	*Perdue.*
E. QUINET	*Mes Souvenirs.*
Léon CAHUN	*Les Mercenaires (la 2me guerre punique); Voyages du capitaine Magon (xe siècle avant J.-C.).*
Anatole FRANCE	*Le Crime de Sylvestre Bonnard (de l'Institut).*

« C'est très bien, dit notre ami. Voilà un commencement, et il y a du bon là-dedans. Mais... » Et il commença le chapitre des *mais* : réserves, critiques, scrupules divers, moraux, littéraires, pédagogiques. Il finit par faire hésiter l'auteur de chaque liste sur sa propre liste ou du moins sur bon nombre des noms qu'il y avait inscrits.

La discussion fut longue, vive, pleine d'arguments pour et contre, bref, comme diraient les Américains, tout-à-fait suggestive. Tous ceux qui y avaient pris part en gardèrent si bonne impression que l'un d'eux, comme nous allions nous séparer :

« Je propose, dit-il, qu'on n'en reste pas là et que l'on en réfère aux intéressés. Que la *Revue pédagogique* se saisisse de la question et qu'elle demande à ses lecteurs, directeurs et directrices, professeurs et inspecteurs, de nous aider à dresser ce petit catalogue de bons livres pour les lectures du soir. Demandez-leur de nous faire part chacun de sa propre expérience et rien de

plus; ce ne sont pas des phrases qu'il nous faut, mais des faits; que chacun veuille bien nous dire non pas ce qu'il pense de la régénération de la France par la lecture, mais tout simplement quels ouvrages ou quelles parties d'ouvrages il a réussi à faire lire dans son école ou dans sa famille à son entière satisfaction. Ce sera un nouveau genre de critique littéraire prise sur le vif et toute faite d'observations sans parti pris, sans consigne et sans convenu. On nous dira : « Tel livre réputé amusant n'a pas amusé; tel autre que je croyais ennuyeux a plu, a charmé, a touché. » L'âge des lecteurs est pour beaucoup dans ces impressions. Nous n'y songeons pas toujours assez. Adressons-nous à ceux qui vivent avec la jeunesse et avec le peuple; ils nous feront plus d'une révélation piquante, et ils dresseront peut-être mieux que nous ce catalogue où nous avons eu bien de la peine à inscrire quelques noms, et encore...

. . . .

J'avais promis de résumer l'entretien et de transmettre la proposition aux lecteurs de la *Revue pédagogique*. A eux de répondre. La *Revue* tiendra à honneur de recueillir les communications et d'en rendre fidèlement compte. Puissent-elles être assez nombreuses et assez intéressantes pour exiger une publication à part, celle d'un petit *Catalogue raisonné des livres de lecture récréative*, dressé à l'intention de l'enseignement primaire et par la libre initiative du personnel des écoles normales!

F. BUISSON.

RECTIFICATIONS

AU TEXTE DES RÉSOLUTIONS DU CONGRÈS DU HAVRE

Nous avons annoncé que nous rectifierions le texte donné dans notre dernier numéro, pages 201 à 208, aussitôt que nous aurions sous les yeux le compte-rendu sténographique du Congrès du Havre. Les rectifications que nous avons à faire sont les suivantes :

Dans les résolutions relatives à l'*Enseignement du travail manuel*, la septième résolution doit être lue comme suit :

VII

Des ateliers seront annexés à toutes les écoles primaires supérieures et aux écoles élémentaires urbaines. Les municipalités intéressées seront mises en demeure de voter immédiatement les fonds nécessaires à cette installation.

Dans les résolutions relatives au *Traitement des instituteurs*, le premier alinéa de la onzième résolution doit être lu comme suit :

XI

Les instituteurs adjoints obtiennent de droit le traitement fixe d'un titulaire de dernière classe, après trois ans de stage et à la condition d'avoir vingt et un ans d'âge.

Il faut, après le premier alinéa de la quatorzième résolution, intercaler l'alinéa suivant :

L'État centralise toutes les ressources affectées au paiement des instituteurs et paie lui-même.

Enfin, en ce qui concerne la quatrième question, *Écoles normales*, le texte que nous avons publié se trouve être celui des projets de résolution soumis au Congrès par la section C, et non celui des résolutions adoptées par le Congrès. Nous donnons ci-dessous, d'après le compte-rendu sténographique, le texte complet des résolutions votées par le Congrès sur cette question :

Quatrième question : Écoles normales.

I. Recrutement des écoles normales.

1° *Préparation.*

La préparation à l'école normale se fera autant que possible dans les écoles primaires. Toutefois la plus grande liberté sera laissée à cet égard.

2° *Age d'admission.*

Les candidats à l'école normale devront, pour se présenter aux examens d'admission, être âgés de seize ans au moins au 1er octobre de l'année dans laquelle ils se présentent.

Nul candidat ne pourra être admis s'il est âgé de plus de vingt ans au 1er janvier qui suivra l'examen.

En ce qui concerne les jeunes filles, l'âge minimum d'admission sera fixé à quinze ans au 1er octobre de l'année dans laquelle elles se présentent à l'examen.

3° *Examen d'admission.*

L'examen aura pour but, comme par le passé, de constater à la fois l'éducation, les aptitudes, et l'instruction acquise.

L'examen d'admission à l'école normale portera sur toutes les matières du cours supérieur des écoles primaires.

4° *Avantages accordés aux candidats et aux élèves-maîtres.*

Les départements seront encouragés :

1° A fonder des bourses en faveur des candidats pendant la durée de leur préparation à l'examen d'admission ;

2° A leur fournir le trousseau à leur entrée à l'école normale, lorsque l'insuffisance de fortune de la famille aura été constatée;

3° A mettre gratuitement entre les mains des élèves-maîtres, pendant leur séjour à l'école, les livres classiques, qui resteront leur propriété.

II. Éducation générale

1° *Éducation physique et intellectuelle.*

Le Congrès émet le vœu qu'il soit créé une quatrième année d'études.

Le Congrès émet le vœu que dans les écoles normales d'institutrices il soit donné à l'enseignement de l'économie domestique un but essentiellement pratique.

2° *Sanction.*

Le Congrès émet le vœu que des mesures soient prises pour composer les commissions d'examen de personnes compétentes et appartenant autant que possible à l'enseignement primaire ; et qu'un programme soit remis à chaque membre du jury d'examen.

3° *Personnel.*

Les candidats au professorat des écoles normales devront avoir deux ans de stage au moment de l'examen. Aucune dispense ne sera accordée.

4° *Éducation morale.*

Considérant que les modifications apportées dans le régime des écoles normales par le décret du 29 juillet 1881 ont donné d'excellents résultats, le Congrès demande la continuation de l'essai qui a été tenté.

III. Préparation professionnelle

I. — Il est à désirer que le directeur de l'école annexe soit chargé du cours de méthodologie.

II. — La préparation professionnelle des élèves-maîtres au point de vue pratique se fera à l'école annexe ; cette école prendra le nom d'école d'application.

III. — La classe ou les classes dont se compose l'école d'application seront organisées d'après le type le mieux approprié aux besoins du département.

IV. — La préparation professionnelle à l'école d'application aura lieu pendant toute la durée du séjour des élèves-maîtres à l'école normale.

V. — Le directeur de l'école d'application jouira de tous les avantages attribués aux professeurs d'école normale.

VI. — La direction de l'école annexe sera confiée à un instituteur pourvu du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique et comptant au moins cinq ans d'exercice comme titulaire.

IV. Vœux additionnels.

I. — Il pourra être institué à l'école normale des conférences pour les instituteurs et les institutrices.

II. — La commission d'examen du certificat d'aptitude pédagogique se composera exclusivement de l'inspecteur d'académie, assisté de membres appartenant ou ayant appartenu à l'enseignement primaire.

III. — Tout instituteur n'ayant pas encore atteint aujourd'hui l'âge de trente ans sera tenu de produire le certificat d'aptitude pédagogique s'il veut obtenir la direction d'une école de plusieurs classes.

IV. — Le nom de la commission de surveillance sera changé en celui de commission, comité ou conseil d'administration.

DISCOURS PRONONCÉ A LA DISTRIBUTION DES PRIX
DE L'ORPHELINAT DES ARTS

Par M. Eugène MANUEL.

Une touchante cérémonie réunissait le 7 octobre dans le local de l'Orphelinat des Arts, rue de Vanves, 69, une assistance composée principalement de dames patronesses de l'œuvre. On sait que cet établissement a pour but de recueillir, d'élever et d'instruire gratuitement des petites orphelines, filles d'artistes dramatiques, peintres, musiciens, gens de lettres. Elles sont admises dès l'âge de quatre ans, sans aucune distinction de religion, ni d'origine. Fondé en 1880, grâce aux généreux efforts de MM^mes^ Marie Laurent, Edile Riquer, Krauss, Baretta, Reichemberg, Franceschi, Henry Gréville, l'Orphelinat des Arts a rassemblé ses premiers fonds au moyen d'une quête organisée à la porte du Salon, au Palais de l'Industrie, puis à l'aide de concerts, de souscriptions. Plus tard un legs de Gustave Doré vint grossir la caisse, que les mille moyens d'une charité aussi ingénieuse qu'inépuisable parviennent chaque année à remplir. L'œuvre a été dès 1882 reconnue d'utilité publique, et son avenir est depuis lors assuré. Une trentaine de jeunes filles sont élevées dans la maison. On leur enseigne, outre la langue française, le calcul, l'histoire, le piano, le dessin, la peinture, la couture.

C'est comme président de la cinquième distribution des prix que M. l'inspecteur général Eugène Manuel, le sympathique auteur des *Ouvriers*, de l'*Absent*, des *Pages intimes*, a prononcé l'allocution dont nous sommes heureux de donner à nos lecteurs le texte encore inédit :

Mesdames,

Je suis très flatté, très charmé, et je devrais dire un peu surpris du grand honneur que vous me faites. C'est avec une sincère reconnaissance, mais avec une certaine hésitation, que j'ai accepté de remplir cette place qui devrait être occupée par un orateur accoutumé au succès. Je me demande à quel titre je parle, quand il se tait. Il est vrai que j'aime passionnément le théâtre, — et pour cause : mais voilà longtemps que des motifs douloureux ne m'ont pas même permis d'applaudir les plus illustres d'entre vous. J'aime aussi la poésie, celle qui vit, celle qui souffre, celle qui pleure : mais vous pourriez dire que je lui fais infidélité ; — à moins que ce ne soit elle ! J'aime également beaucoup les arts, et je compte de bons amis parmi les musi-

ciens, les peintres ou les sculpteurs célèbres qui ont soutenu et patronné votre belle œuvre : mais je suis moins artiste moi-même que vos chères petites orphelines, et elles pourraient probablement me donner des leçons de dessin ou de musique ! La bienfaisance, sous toutes ses formes, m'a toujours ému et attiré : mais qui ne serait touché jusqu'aux larmes du dévouement des fondatrices de l'*Orphelinat des Arts*, et qui ne serait fier de les en féliciter? Je n'ai pas plus de titres, à cet égard, que le plus obscur de vos admirateurs. Voulez-vous me permettre de dire le fond de ma pensée? Vous m'avez, sans doute, simplement choisi parce que j'ai déjà présidé beaucoup de fêtes scolaires, distribué beaucoup de couronnes, et, circonstance aggravante, prononcé beaucoup de discours, grands et petits, — celui-ci sera petit, rassurez-vous! Vous en avez conclu que j'avais le goût de la parole publique, en quoi vous vous trompez; et que je m'en tirerais par la force de l'habitude, ce qui n'est pas sûr!

Le spectacle que j'ai sous les yeux n'est, d'ailleurs, pas celui que j'ai coutume de voir. Dans cette réunion intime, sans appareil, sans fanfare, ce que nous apercevons auprès de ces jeunes filles, pour les instruire et les récompenser, ce n'est pas la grave et un peu austère figure de l'État, accomplissant un devoir social; c'est l'image familière et toute souriante de la Charité, sous sa forme la plus aimable et la plus ingénieuse.

Je me rappelle avoir lu une légende arabe ou persane, où une princesse recevait, en naissant, l'esprit, la beauté, la grâce, tous les talents avec toutes les séductions : elle saurait chanter à merveille, danser à ravir, peindre dans la perfection, éblouir tous les yeux et troubler tous les cœurs. Le père était rayonnant. La mère seule rêvait, silencieuse auprès du berceau. Alors le Génie qui avait doué l'enfant dit à la mère : « Pourquoi ne me remercies-tu pas? » Et celle-ci lui répondit : « Que fera-t-elle de ces dons, si tu ne lui accordes pas la bonté ? » Vous avez reçu, mesdames, tous les dons rares de la petite princesse; mais au talent, à l'esprit, à la voix qui enchante, au pathétique qui entraîne, à la grâce irrésistible, vous avez uni cette chaleur d'âme que rien ne remplace. Au milieu des succès et des triomphes, vous vous êtes souvenues que, derrière ces portants et ces décors, près de

ces chevalets et de ces pianos, dans le logis de l'artiste ou de l'écrivain prématurément disparu, il y avait de secrètes et navrantes misères; qu'on ne peignait pas, qu'on ne chantait pas, qu'on ne dansait pas toujours; qu'après la fantaisie des beaux vers il y avait la dure prose de la réalité; que la mort frappait chez vous comme ailleurs, plus qu'ailleurs; et que, de toutes ces infortunes, les plus dignes de compassion étaient celles qui font des orphelins, — et surtout des orphelines! Femmes, vous avez songé aux femmes; mères, aux mères: et c'est de là qu'est né, modestement d'abord, comme toutes les bonnes choses, l'*Orphelinat des Arts*. Il y a cinq ans, vous pouviez trembler pour la vitalité de votre œuvre: aujourd'hui, elle est bien vivante; elle grandit et prospère; elle a ses cotisations qui s'accroissent, ses représentations, ses loteries, ses quêtes, ses ventes fructueuses, ses legs bénis, ses glorieuses visites. Elle a obtenu enfin la consécration légale, la reconnaissance comme *Établissement d'utilité publique.*

J'ai lu, mesdames, avec bien de l'intérêt vos *Comptes-rendus* annuels, vos quatre *Comptes-rendus*. Ils m'ont raconté l'histoire de l'œuvre, depuis le jour où vous adoptiez votre première orpheline, en 1880, jusqu'à votre dernière réunion, où vous annonciez que 43 enfants sont aujourd'hui vos filles adoptives. Les Rapports sont pleins de remerciements adressés à votre excellente directrice, à vos professeurs, si obstinément désintéressés, à tant de généreux collaborateurs et donateurs, dont la liste est aussi agréable à lire qu'un bon livre! Aucun nom n'est omis, et chacun obtient sa part. Je n'y pourrais relever qu'un oubli, — que vos applaudissements réparent, du reste, chaque année: je veux parler de votre admirable présidente. Elle a été l'inspiratrice de cette œuvre; elle en est restée l'âme; elle parle de tout le monde dans ses Rapports, excepté d'elle-même: vous la reconnaissez là.

J'ai aussi beaucoup goûté les Comptes-rendus financiers de votre trésorière. Ce sont des chiffres, presque rien que des chiffres; et moi qui n'y entends pas grand'chose, je les ai compris, je les ai trouvés très beaux, et d'une beauté plus que mathématique. Ils m'ont paru avoir je ne sais quoi de bon, de tendre et de maternel. L'*actif* et le *passif* étaient tout cœur; il



me semblait que j'entendais pleurer la soustraction, et que je voyais l'addition sourire !

Je voudrais aussi adresser mes compliments et l'hommage de ma sympathie respectueuse à tous les membres de ce *Comité dirigeant,* où chaque nom évoque les plus nobles ou les plus gracieux souvenirs : mais cela me conduirait bien loin, bien loin ! Où trouverait-on, ailleurs qu'en France et à Paris, un pareil groupe de bienfaitrices ?

Je ne crois donc pas avoir besoin, mes enfants, de vous inviter à la reconnaissance. Tout ce qu'on m'a rapporté de votre travail, de votre conduite, de vos progrès, de vos succès dans les examens, de vos bonnes résolutions pour l'avenir, marque assez votre gratitude. Vous étiez presque condamnées par les mystérieuses fatalités de la vie : vous serez sauvées, vous l'êtes ! Vous ferez honneur à *l'Art* qui est la devise de cette œuvre, et à vos protectrices qui vous épargneront les épreuves les plus pénibles et les luttes les plus difficiles !

Mais il faut finir, mesdames, sous peine de mentir à ma promesse et de lasser la patience de ces jeunes filles, qui attendent leurs couronnes. Avant de céder la parole à une voix bien autrement éloquente que la mienne, puisqu'elle proclamera les récompenses, permettez-moi de vous remercier encore de m'avoir introduit dans cette maison, si modeste par l'apparence, si grande par les choses qu'on y accomplit dans un esprit si libéral ! Ici ou ailleurs, elle grandira encore, elle verra s'accroître le nombre de celles qui l'habitent non comme un asile hospitalier, non comme une maison d'éducation ordinaire, mais comme un foyer d'amour, où chaque enfant a toutes les mères, et chaque mère tous les enfants !

Un très fameux philosophe grec, qui aimait aussi beaucoup toutes les Muses, a dit que le beau était la splendeur du bien. Vous avez retourné ce mot célèbre, mesdames ; vous avez fait du bien la splendeur du beau.

Eugène MANUEL.

ETUDE SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

A FLORENCE

A M. F. Buisson, *directeur de l'enseignement primaire.*

Pendant que de pénibles circonstances me tenaient exilé à Florence, durant deux mois et demi, vous m'avez conseillé, mon cher directeur, de profiter de ce séjour prolongé pour voir les écoles italiennes. J'ai suivi votre conseil et m'en suis bien trouvé : j'ai une fois de plus éprouvé que le travail, quel qu'il soit, est par lui-même la meilleure des choses, qu'il est une consolation et un soutien puissant dans les épreuves de la vie.

J'ai lu et dépouillé les programmes, les instructions officielles ainsi que les articles pédagogiques de revues ou de journaux que j'ai pu me procurer; grâce à l'obligeance de l'assesseur à l'instruction publique, l'éminent philosophe et professeur M. Aug. Cònti, j'ai pu visiter un certain nombre d'écoles primaires, et l'école normale des filles dirigée par l'aimable M. Giov. Aimo. J'ai obtenu des renseignements précieux sur l'instruction publique en général de M. le docteur Pasquale Ferrero, *preside* (proviseur) du lycée Dante, de M. Ferdinando Sbigoli, professeur au même lycée, un érudit modeste; surtout de M. J. Domengé, un de nos compatriotes établi depuis une vingtaine d'années à Florence où il a fondé une école libre très prospère et où il jouit d'une considération des plus méritées. Je suis heureux de reconnaître publiquement l'amabilité de ces messieurs, dont l'expérience m'a été très utile. Je dois également des remerciements à MM. Giov. Venturini et Gius. Chiara, directeurs estimés d'écoles primaires, de plus directeurs, le premier, de *l'Écolier*, le second, de *l'École et la Famille*, excellentes publications pédagogiques pleines de conseils pratiques et d'utiles exemples, qui ont tous deux mis la meilleure grâce à me faire visiter leurs écoles en détail, à me permettre d'interroger leurs élèves et à me donner toutes les explications dont j'avais besoin.

J'ai pu amasser ainsi des notes très complètes. A mon retour à Paris, je les ai, sur votre demande, rassemblées, mises en ordre et rédigées pour la *Revue pédagogique;* mais je réclame l'indulgence de vos lecteurs. Je n'ai pas une compétence particulière dans les choses si intéressantes de l'enseignement primaire, et j'ai dû me montrer réservé dans mes appréciations personnelles sur certains détails professionnels: vos maîtres qui me liront sauront bien faire eux-mêmes les rapprochements et les comparaisons que leur expérience leur suggérera et que j'ai cru devoir m'interdire. Je serai heureux de leur avoir fourni matière à quelques réflexions utiles pour leur propre enseignement.

Je ferai une observation générale très importante. Voulant parler seulement de ce que j'ai pu voir et observer moi-même, je rendrai compte des seules écoles de Florence. Or il ne faudrait pas juger par Florence du reste de l'Italie. La capitale de la Toscane a conservé au travers des siècles une forte éducation artistique et des institutions libérales dont le bénéfice a maintenu chez elle une incontestable supériorité intellectuelle et élevé le niveau de ses

écoles. Le Centre et le Midi de l'Italie ont gémi sous des siècles d'oppression monarchique et théocratique : ils font des efforts méritants pour se relever de cet abaissement séculaire, mais il faut reconnaître que cette infériorité subsiste et subsistera peut-être longtemps encore.

A. P.

1. — Organisation générale de l'enseignement primaire.

Les écoles primaires, en Italie, s'appellent écoles élémentaires. Il y a des écoles du jour pour les enfants des deux sexes, des écoles du soir, des écoles des dimanches et fêtes, des écoles de dessin (1). Les écoles élémentaires ne sont pas du ressort du gouvernement, mais des municipalités. Ce sont les municipalités qui nomment et paient les maîtres, et qui administrent l'enseignement primaire dans les formes prescrites par la loi et les règlements généraux. Nous n'examinerons point si cette décentralisation est un bien ou un mal; nous nous bornons à constater le fait.

1. — *Écoles du jour.*

Florence, ville de 120,000 habitants, comprend 32 écoles primaires communales du jour : 17 de garçons et 15 de filles (2).

Les écoles du jour d'enseignement primaire complet, tant pour les garçons que pour les filles, comprennent les classes suivantes :

Degré inférieur.

1re classe { section inférieure, section supérieure;
2e classe.

Degré supérieur.

3e classe,
4e classe.

---

(1) Il y a aussi en Italie des *asiles* pour les enfants de moins de six ans : les uns sont des institutions particulières fondées par des sociétés privées, les autres appartiennent aux communes (à Florence il n'y a que des asiles privés). Dans la plupart de ces asiles on donne le déjeuner aux enfants, ce qui ne se fait pas dans les écoles communales.

(2) Florence n'a pas d'université. Les universités toscanes sont Pise et Sienne; la première est prospère. Mais Florence a un ensemble très complet d'enseignement supérieur (lettres, sciences, arts), secondaire (classique et technique), primaire, et, de plus, un grand nombre d'écoles, de cercles, de collèges et institutions libres laïques et ecclésiastiques pour les garçons et les filles : il serait trop long et hors de propos d'en faire ici l'énumération.

Les élèves de la 1re classe, à la moitié de l'année, peuvent passer, après examen, de la section inférieure dans la supérieure, et parcourir ainsi le programme en une seule année; toutefois, en règle ordinaire, l'enseignement élémentaire de la 1re classe comprend deux années. La 1re et la 2e classe constituent l'enseignement du degré inférieur et sont confiées à des maîtres ou à des maîtresses munis au moins du diplôme du degré inférieur; les deux autres classes constituent le degré d'enseignement supérieur et exigent des maîtres le diplôme du degré supérieur. Dans une école complète du jour, les classes du degré inférieur peuvent être multipliées dans la proportion réclamée par le nombre des élèves qui les fréquentent (1). Chaque classe a son instituteur particulier.

Dans les classes de garçons, les divisions inférieures de la 1re classe sont confiées à des maîtresses. Toutes les fois que la Députation (2) le juge convenable, elles sont aussi confiées à des maîtresses dans les autres classes de degré inférieur,

L'établissement de nouvelles écoles élémentaires commence ordinairement par les premières classes inférieures; on procède à l'établissement des autres classes graduellement et suivant le nombre et la qualité des écoliers qui se présentent pour être admis.

L'enseignement est uniforme dans toutes les classes de même degré; il est réglé selon les programmes officiels émanant du ministère de l'instruction publique; l'autorité municipale veille à ce qu'il y ait identité de méthodes et de livres classiques. Le certificat de présence à la classe ou de promotion d'une classe à une autre, régulièrement délivré par le directeur d'une école élémentaire, est valable pour toutes les autres écoles.

Les écoles ouvrent le 1er septembre de chaque année et se ferment le 30 juin de l'année suivante. Les inscriptions se font dans la première moitié de septembre et les cours commencent le 15. Tous les maîtres et maîtresses des écoles de jour doivent se trouver à la disposition de l'autorité scolaire le 30 août. L'horaire des cours ainsi que les jours de vacances sont établis par la Députation.

Excepté l'encre, qui est fournie à tous les élèves, la fourniture gratuite des objets scolaires est limitée aux livres classiques approuvés. Les élèves sont admis à en jouir moyennant un certificat d'indigence expressément délivré par l'autorité municipale; on n'accorde toutefois que l'usage de ces livres, qui restent à l'école.

Ni les locaux des écoles primaires, quoique hauts de platonds, quoique bien aérés par de hautes fenêtres et de longs corridors, ni le mobilier scolaire en général ne nous ont paru en rapport avec

(1) Ces classes nous ont paru trop peuplées : nous en avons compté de 75 et même de 91 enfants dans l'école Dante Alighieri.

(2) Voir ci-dessous, p. 308, la composition et les attributions de l'autorité scolaire appelée la *Députation*.

les progrès qui ont été faits à cet égard non seulement en France, mais dans d'autres pays que nous avons vus, en Belgique, en Hollande, en Allemagne, en Angleterre. Il n'y a pas d'ailleurs à Florence de musée pédagogique qui réunisse les types divers et choisis de plans d'écoles, de tables et pupitres, atlas, cartes murales, tableaux, dessins et modèles, instruments, collections scientifiques. C'est là une lacune regrettable et il est à souhaiter que Florence suive prochainement l'exemple de Rome qui nous avait, si je ne me trompe, devancés nous-mêmes dans cette exposition perpétuelle des perfectionnements apportés au mobilier scolaire (1).

2. — *Écoles primaires du soir.*

Dans certaines écoles du jour désignées à cet effet par l'autorité municipale sont instituées des écoles du soir auxquelles sont admis seulement les jeunes gens qui ont achevé le cours élémentaire inférieur, ces écoles étant spécialement destinées à l'instruction de ceux qui, exerçant un art ou un métier, ne peuvent fréquenter les écoles du jour.

Chaque année la Junte municipale (2), sur la proposition de la Députation, confère la direction des écoles du soir à ceux des maîtres des écoles élémentaires du jour qu'elle estime dignes de plus de considération pour leur zèle et leur aptitude. Ces maîtres reçoivent, à titre de rémunération, une indemnité fixée par la Junte à 60 francs par mois et qui leur est continuée pendant toute la durée des écoles du soir.

Ces écoles sont soumises à un règlement d'autant plus sévère qu'elles ne sont pas obligatoires : l'élève qui sans cause légitime manque à la classe trois soirs de suite, ou six fois avec des intervalles dans le cours d'un mois, n'y est plus reçu. Sont aussi exclus des cours, après trois avis du maître et avec l'approbation de l'inspecteur, les élèves perturbateurs et insubordonnés.

L'admission a lieu seulement dans la première quinzaine de septembre.

L'enseignement est surtout pratique, et les matières en sont indiquées par un programme et selon des règles prescrites par un règlement spécial, sous la surveillance de la Députation et de l'inspection. Si j'en crois les renseignements qui m'ont été donnés, ces écoles commencent à rendre d'importants services.

---

(1) Le musée pédagogique de Rome était une création de l'Etat. Il a du reste cessé d'exister. — *Rédaction.*

(2) La Junte ou Conseil municipal est composée du syndic, de huit assesseurs effectifs, de quatre assesseurs suppléants, de quarante-cinq conseillers et d'un secrétaire de la commune : elle est présidée par le syndic, chef de la municipalité, dont le fonctions répondent à peu près à celles de nos maires français. Le syndic de Florence est l'honorable sénateur prince Tommaso Corsini.

3. — *Écoles primaires complémentaires des dimanches et jours de fête.*

Il y a également, pour les jeunes filles, des écoles primaires des dimanches et jours de fête où sont admises seulement les élèves qui ont achevé le cours élémentaire inférieur : l'enseignement y est donné dans les heures de la journée les dimanches et jours de fête : il est confié à des maîtresses choisies par la municipalité, sur l'avis de la Députation, parmi celles qui ont été signalées pour leur aptitude et leur zèle. Ces maîtresses n'ont pas droit à un traitement fixe, mais elles reçoivent une indemnité à la fin de l'année scolaire.

Pour être admises dans ces écoles, les écolières doivent présenter le certificat de la 2me classe ou passer un examen correspondant. Après trois absences non justifiées, elles ne sont plus reçues en classe. Telle est du moins la rigueur du règlement; il semble que dans la pratique il y ait bien des adoucissements à la règle.

4. — *École de dessin pour artisans.*

L'école de dessin a lieu dans le local du lycée royal Dante, dans la soirée durant l'année scolaire, c'est-à-dire jusqu'à la fin du mois de juin, et dans la matinée des jours de fête durant les vacances. Pour y être admis, les élèves doivent présenter au directeur du lycée Dante une demande accompagnée d'un certificat de bonne conduite et de leur acte de naissance, qui atteste qu'ils n'ont pas quatorze ans accomplis. Cette école est divisée en deux classes, l'une inférieure, l'autre supérieure. Tous ceux qui ont déjà commencé l'étude du dessin linéaire sont soumis à une épreuve destinée à les faire placer dans la classe qui convient le mieux à leur degré d'instruction.

Les élèves se procurent à leurs propres frais les instruments et objets scolaires qui leur sont nécessaires. Ceux qui se trouvent dans la situation d'indigents peuvent faire suivre leur demande d'admission d'une requête adressée au syndic, en l'appuyant d'un certificat d'indigence, dans le but d'obtenir la fourniture gratuite des objets nécessaires.

Cette école de dessin est soumise aux mêmes règles disciplinaires que les autres écoles du soir : ses programmes sont approuvés par la Commission municipale scolaire. L'enseignement a pour but d'être utile aux industries et aux métiers.

5. — *Direction et administration des écoles primaires.*

La direction et l'administration des écoles primaires appartiennent au syndic et à la Junte. Pour l'exercice de ces prérogatives et des attributions qui s'y rapportent, ils usent du concours d'une Députation

présidée par l'assesseur pour l'instruction publique (1) et composée de MM. les conseillers qui font partie de la commission pour l'instruction publique. Cette commission est formée, outre le président, d'un vice-président et de huit conseillers. Voici le détail officiel des attributions de la Députation :

a) Elle visite les écoles chaque fois qu'elle le croit opportun ;

b) Elle donne au syndic son avis sur tout ce qui concerne l'enseignement, chaque fois qu'elle en est requise;

c) Elle suggère et propose les moyens les plus propres pour l'amélioration même matérielle des écoles;

d) Elle provoque l'institution de nouvelles écoles et le développement de l'instruction populaire;

e) Elle prépare les règlements et propose toutes les mesures de prévoyance qu'elle juge utiles à l'instruction élémentaire;

f) Elle examine les propositions des inspecteurs et des inspectrices ainsi que les rapports des directeurs des groupes scolaires sur les écoles de leur ressort respectif;

g) Elle propose à la Junte le budget annuel;

h) Elle propose au syndic les affiches destinées à annoncer au public la réouverture des écoles et l'avis de concours pour les postes de maître, en formulant les conditions et le programme de l'examen;

i) Elle a la faculté de demander l'avis d'une ou plusieurs personnes compétentes en qui elle a confiance, chaque fois qu'elle le croit opportun, et de leur confier la mission de quelque inspection extraordinaire dans les écoles (Voir au chapitre suivant : *Inspecteurs*);

l) Elle propose la forme et les conditions des examens des élèves;

m) Elle prescrit aux inspecteurs et aux inspectrices les règles opportunes;

n) Elle fait les propositions pour le personnel des écoles;

o) Elle veille à l'observation des lois et des règlements;

p) Elle exécute toutes les mesures dont le syndic ou la Junte croient devoir lui confier l'exécution.

6. — *Inspecteurs et inspectrices.* (2)

Il n'y avait cette année à Florence qu'un inspecteur et deux inspectrices (1) pour l'enseignement primaire. Toutefois le règlement

---

(1) Cet assesseur est M. Auguste Conti, professeur de philosophie, fort écouté des catholiques libéraux qui cherchent à concilier la science et l'Eglise, mais dont les tendances, m'a-t-on dit, sont peut-être plus politiques que scientifiques. M. Conti a mis la meilleure grâce à nous faciliter l'entrée des écoles.

(2) Outre les inspecteurs communaux, dont il va être question ci-dessous, il y a en Italie 147 inspecteurs scolaires d'arrondissement, nommés par le gouvernement à la suite d'un examen, et chargés d'inspecter deux fois par an les écoles primaires de leur circonscription.

(1) M. Enrico Garinei et MM[mes] Luisa Casari-Piana et Emilia Costetti-Biagi.

porte qu'il pourra être nommé par la municipalité plusieurs inspecteurs et inspectrices, et qu'on répartira entre eux, selon le besoin, un certain nombre d'écoles qui seront de leur ressort. C'est à eux, sous le contrôle de la Députation ou du syndic, qu'est confiée la continuelle surveillance des écoles élémentaires dans lesquelles ils doivent assurer la scrupuleuse observation des lois et règlements en vigueur. Ils veillent à la bonne réussite de l'enseignement, à l'accroissement des écoles et au perfectionnement des méthodes qui y sont pratiquées, en se mettant d'accord entre eux, de manière qu'il n'y ait aucune différence entre les diverses parties de l'inspection. La nomination des inspecteurs et inspectrices est faite par la Junte, à la suite d'un concours et d'après les titres des personnes que leur savoir et l'exercice de la direction de quelque établissement d'enseignement, de préférence élémentaire, ont montrées aptes à cette mission. Leur nomination est soumise à une première confirmation après un an et successivement à deux confirmations biennales.

Les attributions des inspecteurs et inspectrices sont multiples :

a) Ils doivent visiter chaque jour un certain nombre d'écoles du jour et du soir parmi celles qui sont confiées à leur surveillance, et plus fréquemment celles qui ont le plus grand besoin de leur assistance, en prenant un soin spécial de leur tenue morale et aussi de l'observation des prescriptions hygiéniques. — En fait les inspections sont irrégulières et beaucoup plus rares que ne le prescrit le règlement ;

b) Ils pourvoient sans retard au remplacement des maîtres qui manqueraient à l'improviste de se rendre à la classe. Ils transmettent chaque semaine au bureau de l'instruction la note des absences faites par les maîtres dans les écoles de leur ressort, avec les observations et les documents justificatifs ;

c) Ils proposent à l'assesseur ceux des maîtres ou maîtresses suppléants qui doivent remplacer les maîtres ou les maîtresses empêchés ;

d) Ils surveillent les examens d'admission et sont responsables de la classification régulière des élèves dans les classes ;

e) Ils proposent au président de la Députation toutes les mesures qui leur semblent propres à l'amélioration morale ou matérielle des écoles ;

f) Ils président à tour de rôle les conférences pédagogiques, auxquelles ils sont toujours tenus d'assister et qu'ils doivent tenir conformément aux programmes concertés avec la Députation. (Ces conférences qui, paraît-il, ont du succès à Rome, n'ont pas réussi à Florence et paraissent, au moins momentanément, abandonnées) ;

g) Ils proposent les modifications qu'ils jugent opportunes dans les programmes didactiques ;

h) A la fin de chaque *bimestre* (1) ils transmettent à la Députation un rapport sommaire contenant les résultats des observations faites dans les écoles qui leur sont confiées, après avoir pris connaissance des registres (2) des maîtres et des maîtresses pour reconnaître si l'enseignement donné correspond au programme approuvé ;

i) Ils surveillent les examens de *bimestre* pour mieux apprécier les progrès de l'enseignement et assistent aux examens (3) de fin d'année, en prenant les mesures opportunes de concert avec la Députation, et, aussitôt que ces examens sont terminés, ils en rendent compte dans un rapport spécial, en proposant les élèves qui doivent passer dans les classes supérieures, ainsi que ceux qu'ils jugent dignes de récompenses, selon les règles établies par la Députation;

k) Ils assistent aux réunions de la Députation, mais seulement chaque fois qu'ils y sont invités;

l) Et en général ils veillent à l'observation des règlements et des programmes scolaires.

Il est essentiellement recommandé aux inspecteurs et inspectrices, dans l'accomplissement de leur devoir de surveiller les maîtres et les maîtresses de leur ressort, d'agir de manière à ne pas offenser la dignité de ceux-ci et à ne pas diminuer l'autorité morale qu'ils doivent exercer sur leurs élèves; aussi leurs observations ne se font jamais en présence de ces derniers, et les ordres donnés ne sont jamais changés publiquement, excepté dans le cas où leur exécution pourrait amener du désordre. De fait, si j'en crois les renseignements que j'ai reçus, les conflits sont extrêmement rares entre inspecteurs et maîtres.

Aux inspecteurs est confiée la surveillance des classes dirigées par les maîtres; aux inspectrices celle des classes dirigées par les maîtresses; ni les uns ni les autres, pour quelque motif que ce soit, ne peuvent entrer dans les classes qui ne sont pas de leur ressort, ni s'ingérer dans leur tenue. Toutefois en l'absence de quelque membre de l'inspection, le service de l'absent est réparti entre les autres membres présents.

Les inspectrices, outre les attributions déjà indiquées, exercent une surveillance plus active sur la tenue des maîtresses de

---

(1) C'est-à-dire tous les deux mois. Le français manque du mot propre pour désigner un espace de deux mois : les seuls mots *trimestre*, *semestre* sont usités dans notre langue pour désigner un laps de trois mois, de six mois consécutifs. Nous empruntons à l'italien le mot *bimestre*, qui reviendra souvent dans cette petite étude; le *bimestre* forme une période importante et complète dans les écoles italiennes.

(2) Registre ou journal de classe où le maître consigne chaque jour le sujet de la leçon et les exercices d'application qui la suivent.

(3) Voir plus loin, p. 332, le paragraphe consacré à ces divers examens.

leur ressort ainsi que des écoliers et écolières qui leur sont confiés.

Dans les écoles de filles elles dirigent les travaux de femmes et à la fin de l'année proposent le système à suivre pour juger convenablement des résultats obtenus dans cette partie toute spéciale de l'enseignement. Elles ont pour principal soin de veiller et de pourvoir, moyennant des propositions adressées au président de la Députation (excepté les cas d'urgence), à tout ce qui intéresse la décence et la morale dans les écoles de leur ressort; elles ont soin que les exercices de lecture, de mémoire et de composition soient particulièrement dirigés en vue d'apprendre aux écolières l'hygiène, l'économie domestique et les devoirs de femmes.

Pour tout ce qui, dans l'exercice de leurs attributions, peut réclamer l'intervention d'une autorité supérieure, inspecteurs et inspectrices recourent au député qui a accepté la charge de visiter les écoles ou au président de la Députation.

L'infraction aux obligations de la charge est punie soit d'une remontrance de la part de l'autorité municipale, soit de la suppression du traitement, conformément aux dispositions en vigueur dans les bureaux de la commune. La négligence dans les devoirs, l'immoralité dûment constatée donneraient lieu à une proposition de destitution immédiate à présenter à la Junte.

L'inspection scolaire est ainsi, comme on le voit, très complètement organisée sur le papier; en réalité ce service est un de ceux qui laissent le plus à désirer, et parce que le nombre des inspecteurs et inspectrices est insuffisant, et peut-être aussi parce que les moyens administratifs de faire prévaloir leur autorité et les dispositions de la loi leur feraient trop souvent défaut.

Le traitement des inspecteurs communaux est de 2,500 francs, celui des inspectrices de 2,000 francs, avec des augmentations d'un dixième tous les cinq ans; grâce à ces augmentations quinquennales, les inspecteurs, au moment de prendre leur retraite, peuvent avoir un traitement de 4,340 francs, les inspectrices un traitement de 3,540 francs.

Outre les inspecteurs et inspectrices officiels, il y a parfois des inspecteurs et inspectrices volontaires qui rendraient de réels services si leur action était régulière et continue; des hommes, des femmes du monde sont autorisés par le syndic à visiter les écoles et y apportent des conseils pratiques qui sont d'autant mieux écoutés des maîtres et des élèves qu'ils sont bénévoles et désintéressés, et qu'ils empruntent une grande autorité à la haute situation et à la valeur personnelle de ces amis de l'instruction populaire. Il n'y a rien chez nous qui réponde à ces inspecteurs volontaires; ce qui s'en rapprocherait le plus, ce serait nos délégués cantonaux, sauf que ces derniers sont une institution officielle et continue.

II. — Le personnel enseignant.

1. — *Directeurs et directrices des groupes scolaires.* (1)

Le maître ou la maîtresse de la 4e classe des écoles d'enseignement élémentaire complet, à moins que la Junte n'en dispose autrement, a la qualité et la charge de directeur ou directrice du groupe scolaire. Dans les écoles où manque la 4e classe, c'est le maître ou la maîtresse de la classe la plus élevée qui assume ces attributions.

Les directeurs ou directrices ont la principale responsabilité de la bonne marche de l'école à la direction de laquelle ils sont préposés, et ils sont chargés de veiller à l'accomplissement des devoirs scolaires des autres maîtres. A cet effet ils tiennent un registre où chaque jour chaque maître appose sa signature et où est marquée l'heure de l'arrivée à l'école. Ce registre doit être présenté aux membres de la Députation, aux inspecteurs ou inspectrices à toute réquisition.

Les directeurs et directrices doivent se trouver présents aux écoles quelque temps avant l'ouverture des classes et ils ne doivent s'en éloigner qu'après la sortie des écoliers de toutes les classes. Ils informent l'inspecteur ou l'inspectrice de tout ce qui arrive dans leur école respective, soit pour ce qui regarde l'instruction, soit pour ce qui concerne la conduite, l'enseignement et la valeur disciplinaire des autres maîtres. En cas d'absence de l'un des maîtres ou maîtresses adjoints à leur école, ils en donnent immédiatement avis à l'inspecteur ou à l'inspectrice, qui pourvoit à son remplacement.

Il semble qu'il n'y ait pas, entre le directeur et les autres maîtres. une différence hiérarchique bien marquée : cette charge de directeur ou directrice dans les écoles primaires est donnée ou retirée, d'après la répartition diverse des maîtres dans les écoles ou pour toute autre raison de service, sans impliquer promotion ou déchéance.

Les directeurs ou directrices ont la responsabilité de tout le matériel et du mobilier scolaire annexé à l'école; ils prennent soin de le conserver, ils veillent à ce qu'il ne s'use que régulièrement et font à l'assesseur ou à son représentant les demandes des fournitures et des travaux urgents dans l'école, en prenant note de ces demandes sur un registre spécial.

Ils reçoivent les demandes d'admission à l'école, ils font les inscriptions pour leur classe et celle des autres maîtres et en rendent compte aux inspecteurs et aux inspectrices.

Ils reçoivent les plaintes que les parents pourraient avoir à présenter sur la tenue et la conduite des autres maîtres, et ne permettent jamais que les personnes qui auraient à s'en plaindre entrent dans les écoles ou viennent entamer des contestations directes avec eux.

---

(1) Leur nom officiel est directeurs et directrices *locaux* (*locali*)

Un certain nombre de directeurs des écoles primaires ont passé par l'université et sont pourvus de grades de l'enseignement secondaire (gymnases et lycées). Nous croyons qu'on tend à généraliser cette pratique, qui n'est encore qu'une exception, et qui, si elle peut devenir la règle, ne manquera pas d'élever beaucoup le niveau moyen des écoles primaires.

Nous nous rappelons avoir chez nous entendu des amis de notre enseignement primaire se plaindre de l'insuffisance de la culture littéraire et historique chez nos instituteurs, qui ne leur permet pas d'utiles et intéressantes comparaisons ; et nous avons pu constater nous-même, en qualité de membre de la commission de correction (section des lettres) instituée au ministère, que ces plaintes n'étaient pas sans fondement. Il n'en sera bientôt plus de même dans un avenir très rapproché, quand les écoles de Saint-Cloud, de Sèvres, de Fontenay, le collège Sévigné, l'agrégation de l'enseignement primaire et les concours pour le professorat des écoles normales, fortement organisés depuis plusieurs années, auront porté tous leurs fruits et initié nos maîtres à la culture littéraire de l'enseignement secondaire.

S'il nous est permis d'émettre un avis motivé sur nos propres observations, nous oserons dire que le personnel supérieur des écoles primaires de Florence a déjà une haute valeur, tandis que les maîtres et maîtresses adjoints laissent et laisseront sans doute longtemps encore à désirer : on n'improvise pas en quelques années un personnel et des traditions ; le temps est ici un des facteurs nécessaires du progrès, et le temps n'a pas encore été longuement mesuré à la nouvelle Italie.

2. — *Nomination, confirmation, expectative et promotion des maîtres et maîtresses.*

Les maîtres et les maîtresses se distinguent entre eux seulement par le grade de l'enseignement primaire inférieur ou supérieur et non point par classes; de sorte que chaque maître (ou maîtresse) doit tenir, s'il y a lieu, touté classe de son grade, et que la différence de traitement entre eux dans les classes de même grade ne constitue pas infériorité ou supériorité d'enseignement.

Les nominations se font par concours de titres et d'examens, excepté pour les suppléants et les suppléantes chargés provisoirement de cours, lesquels sont nommés par le syndic. Le concours par examen consiste en une série d'épreuves orales et écrites sur les matières de l'enseignement inférieur ou supérieur, selon la classe à laquelle aspire le maître. Les épreuves orales consistent en leçons pratiques faites devant la commission examinatrice nommée par la Junte municipale, dans une école semblable à celle à laquelle aspire le candidat, sur des sujets tirés au sort par la commission même, une demi-heure avant de commencer l'épreuve.

Pour être admis au concours, il est nécessaire de présenter une demande adressée au syndic à l'époque indiquée par un avis officiel. Les concurrents doivent joindre à leur demande leur acte de naissance, un certificat de bonnes vie et mœurs, de santé, et aussi le brevet de degré inférieur ou supérieur, y compris le brevet pour l'enseignement de la gymnastique (1) et la copie authentique des pièces qui attestent ou constituent leurs titres.

Les aspirants à l'enseignement de la 1re classe, section inférieure, doivent en outre déclarer dans leur demande à quel culte (2) ils appartiennent.

Les demandes d'admission au concours avec les documents y relatifs sont examinées par la Députation, laquelle, après avoir pris tous les renseignements qu'elle croit nécessaires, propose à la Junte les exclusions qu'elle juge convenables; et la Junte, après en avoir apprécié les raisons, décide définitivement sans indiquer les motifs de sa décision.

La commission examinatrice est nommée par la Junte sur la proposition de la Députation et est composée du nombre d'examinateurs jugé nécessaire; trois de ses membres au moins doivent assister aux examens. Chaque membre dispose de dix points. Compte est rendu au syndic des résultats des examens dans un rapport spécial, d'accord avec toute la commission examinatrice. La Députation révise les examens en dernier ressort et en réfère au syndic sur leur régularité.

Pour avoir le brevet d'aptitude, l'aspirant doit obtenir dans les épreuves une moyenne d'au moins 7 points (sur 10), et dans chaque matière de l'examen il doit obtenir un nombre de points qui ne soit pas inférieur à 6 points. On exige des maîtresses qu'elles obtiennent 7 points pour les travaux de femmes.

Quel que soit le résultat de l'examen, la Junte conserve toujours pleine liberté de choix.

Dans les nouvelles nominations de maîtresses, on choisit de préférence les jeunes filles et les veuves. Les maîtresses qui, se trouvant, lors de leur nomination, dans la condition de célibataires ou de veuves, prennent ou reprennent un mari, sont soumises à l'obligation d'être confirmées dans leur charge. Cette confirmation peut-être donnée ou pour de longs services, ou pour des mérites signalés, ou par manque de personnel enseignant. La Junte accorde la confirmation aux maîtresses qui ont environ dix ans de services, c'est-à-dire assez pour leur assurer en tous cas une part de pension. Ces mesures sont prises pour éviter les nombreux inconvénients qu'entraînent les grossesses et les couches qui empêchent les maîtresses d'être assidues.

---

(1) La gymnastique est obligatoire dans les écoles primaires. Voir plus loin.

(2) Voir plus loin le chapitre: Instruction morale et religieuse.

Pour infirmités ou indispositions temporaires et toujours persistantes, les maîtres et maîtresses peuvent être placés *en expectative* (c'est-à-dire en non activité) avec moitié de traitement. Ce demi-traitement ne leur est toutefois conservé que pendant six mois; au bout de six mois, s'ils ne sont pas en état de reprendre leur service, ils sont maintenus en expectative sans traitement, mais dispensés de service ultérieur. Le syndic peut charger de la suppléance temporaire dans les classes privées de maîtres les personnes qui ont les qualités requises et qui sont rétribuées sur la part de traitement non perçue par le maître dont elles tiennent la place. Cette latitude laissée à l'autorité, commandée peut-être par l'insuffisance de maîtres et de maîtresses pourvus de diplômes, paraît offrir plusieurs inconvénients; nous les signalons plus loin.

La durée et la confirmation des maîtres et maîtresses dans leur charge sont réglées selon les lois en vigueur ainsi qu'il suit :

a) La première nomination est faite pour deux ans et les nominations suivantes pour six ans au moins.

b) Si le maître, six mois avant l'expiration de la première convention, n'a pas été licencié, la convention est par le fait renouvelée pour une période de six ans; elle peut l'être à vie, quand la municipalité le juge bon.

c) Le maître ne peut en aucun cas être définitivement nommé avant d'avoir atteint l'âge de vingt-deux ans, et s'il n'a donné la preuve qu'il possède non seulement la capacité didactique, mais les dispositions morales nécessaires pour remplir dignement et avec une véritable utilité publique la mission dont il est chargé.

d) Jusqu'à l'âge de vingt-deux ans, tous les maîtres sont nommés à titre d'essai et confirmés d'année en année.

e) Quand le maître nommé à titre d'essai a obtenu deux nominations successives, il a droit à la première nomination de deux ans.

f) La commune et le maître peuvent conclure une convention d'une durée moindre de six ans avec l'approbation du conseil scolaire provincial, mais le traitement du maître ne peut être inférieur au traitement légal. Cette dernière disposition paraît avoir été nécessitée pour mettre fin à bien des abus qui ne garantissaient point suffisamment la situation des maîtres et en décourageaient un grand nombre d'accepter ou de poursuivre des fonctions qui, plus que d'autres, ont besoin de sécurité.

Il est entendu que ces dispositions sont communes aux maîtres et aux maîtresses.

Les maîtres non confirmés dans leur charge et qui ont subi la retenue pour la pension ont droit d'en obtenir la restitution; mais la dite retenue n'est pas restituée en cas de destitution du maître, de suppression d'emploi ou pour toute cause provenant du fait ou de la faute du maître.

La nomination des maîtres et maîtresses ne peut être considérée comme définitive qu'après l'approbation de l'autorité scolaire provinciale ; en tous cas, leur traitement commence à courir du jour où ils entrent régulièrement en fonctions.

Les promotions des maîtres et des maîtresses sont faites par la Junte, sur la proposition de la Députation. Les promotions sont précédées d'un concours pour les titres et par examen entre les maîtres en fonctions. Cette obligation de concours successifs, si elle est rigoureusement maintenue, est un puissant stimulant pour les maîtres et deviendra la plus utile garantie pour le développement de l'instruction populaire.

3. — *Devoirs des maîtres et des maîtresses.*

Les maîtres et les maîtresses, outre les obligations générales imposées par la loi du royaume sur l'instruction publique et par le règlement général, sont encore soumis à celles que leur impose le règlement particulier de la province et les règlements émanant de l'autorité municipale.

Les maîtres doivent tenir les registres annuels et *bimestriels* pour les moyennes de la conduite et du progrès et pour les absences des élèves, aussi bien que les registres mensuels pour inscrire plus promptement ces mêmes absences, selon des modèles qui leur sont fournis par la municipalité. Ces registres sont tenus à la disposition de toutes les autorités scolaires municipales et gouvernementales.

Les maîtres ont l'obligation de remettre aux parents de l'élève, dès que celui-ci a été admis dans leur classe, une carte d'admission imprimée, convenablement remplie et signée, qu'ils ont soin de réclamer chaque *bimestre* (1), pour y enregistrer le résultat de l'enseignement durant le *bimestre*. Ils doivent informer les parents des progrès et de la conduite des enfants confiés à leurs soins, et cela par l'intermédiaire du directeur et de la directrice, lesquels, a cette fin, invitent les parents à se présenter à l'école pour recevoir connaissance de la conduite de leurs enfants et leur donnent les indications qu'ils croient les plus propres sur les moyens de continuer à la maison le travail d'éducation et d'instruction que donne l'école. Les devoirs faits à la maison sont, comme nous le dirons plus loin, rigoureusement corrigés et annotés par le maître.

Le maître doit surtout veiller à ce que les élèves observent strictement l'horaire et soient assidus à l'école. A cet effet il ne manque pas de leur donner un avertissement au moindre retard à l'arrivée en classe; si ce retard se répète, il a soin que les parents

---

(1) Nous avons déjà dit que la période de deux mois ou *bimestre* forme un ensemble et comme un tout complet dans l'enseignement en Italie, ainsi que le trimestre chez nous.

en soient informés, puis l'inspecteur ou l'inspectrice. Quand il s'agit d'absence non justifiée par les parents ou par certificat du médecin, il s'enquiert avec soin des causes de l'absence, en porte plainte aux parents de l'élève, et, si cette absence se prolonge plus de deux jours sans juste motif, il en rend compte à l'inspecteur ou à l'inspectrice, pour que les dispositions voulues soient prises.

Trois jours avant la fin de chaque *bimestre*, les maîtres font un rapport de tout ce qu'ils croient digne d'une attention particulière en ce qui concerne la morale, la discipline et l'enseignement. Ces rapports sont remis signés par chaque maître ou maîtresse au directeur ou à la directrice du groupe scolaire, lesquels les remettent immédiatement à l'inspecteur ou à l'inspectrice. Les maîtres ont la faculté d'adresser parfois des rapports particuliers directement à la Députation sans suivre la voie hiérarchique: nous ne saurions dire si cette faculté n'engendre pas des inconvénients.

Au commencement des examens de fin d'année, chaque maître remet à l'inspecteur ou à l'inspectrice les registres scolaires tenus en ordre et signés de lui. Ces registres sont remis à la Députation afin qu'elle puisse les examiner et les tenir à la disposition de la commission examinatrice.

En outre des obligations communes aux classes de garçons et de filles, les maîtresses doivent *chaque jour* instruire et exercer les petites filles pendant au moins *deux heures* dans tous les travaux de femmes prescrits par le programme spécial. Les travaux de broderie ou de maille de simple ornement ne sont exécutés que par les petites filles qui savent faire les raccomodages et les rapiécetages nécessaires à l'économie domestique.

Les maîtresses ne tolèrent pas que les écolières se présentent à l'école sans être munies de tout ce qui leur est nécessaire pour leur travail; si cela arrive, les parents en sont avertis et on les prévient que, si le fait se reproduisait souvent, la petite fille ne serait plus reçue à l'école. Lorsque toutefois il est constaté que les familles des écolières sont dans l'impossibilité de se procurer la matière du travail propre à la classe, la maîtresse y pourvoit, en adressant une requête à la municipalité par l'intermédiaire de l'inspectrice.

Un des devoirs les plus importants des maîtresses est d'exercer une scrupuleuse vigilance sur la conduite morale de leurs écolières, en prenant soin de leur inculquer des sentiments de réserve et de modestie. Dans ce but elles prescrivent à leurs écolières de se présenter à l'école avec un habillement simple et modeste et répriment l'esprit de coquetterie, de recherche et de luxe dans la tenue. Elles donnent elles-mêmes l'exemple, et parviennent à obtenir de leurs écolières une simplicité de bon goût remarquable dans une ville aussi élégante que Florence.

Tous les maîtres, sans en excepter le directeur et la directrice, surveillent les élèves pendant le temps de la récréation et de la colla-

tion, qui se fait à l'école d'aliments légers apportés par les enfants.

Il est interdit aux maîtres et aux maîtresses de recevoir dans l'école des personnes qui, pour quelque motif que ce soit, voudraient leur parler; en cas d'urgence, toute personne qui les demande doit obtenir la permission du directeur ou de la directrice. De même ils ne peuvent, hors le temps de l'entrée, de la sortie et de la récréation, donner audience à des personnes étrangères, sauf des cas extraordinaires.

Il leur est défendu de donner durant l'année des répétitions à leurs propres élèves ou de prendre part aux examens de ceux qu'ils ont instruits en particulier : il y a là une mesure de discrétion louable.

Les maîtres et les maîtresses ne vendent ni livres, ni papier, ni autres objets scolaires et ils ne peuvent demander ni accepter de rémunérations, cadeaux ou gratifications de quelque sorte que ce soit de la part des élèves.

Les maîtres et les maîtresses qui, pour quelque motif que ce soit, excepté celui de maladie constatée, demandent dans le cours de l'année scolaire une permission de s'absenter, ne peuvent l'obtenir qu'à la condition de renoncer entièrement à leur traitement pendant toute la durée de la permission. Toutefois, pour quelque cause spéciale reconnue urgente, les maîtres et les maîtresses peuvent sans renoncer à leur traitement obtenir une permission de s'absenter, pourvu qu'elle ne s'étende pas au delà de quatre jours et ne se répète pas plus de deux fois dans la même année.

La période de la grossesse et les exigences de l'allaitement ne donnent aux maîtresses aucun droit à obtenir des permissions de s'absenter avec jouissance du traitement entier. Lorsque pendant la grossesse et l'allaitement une maîtresse demande et obtient la permission de n'arriver à l'école qu'après l'heure prescrite par l'horaire ou de s'absenter quelque temps avant la sortie, elle n'a droit qu'à la moitié de son traitement, tant que dure la permission obtenue de cette façon. Durant les couches, pendant une période qui ne doit pas excéder dix jours, non compris les jours de vacances ordinaires, les maîtresses ont droit à leur traitement entier. On peut leur accorder en plus les quatre jours de permission dont nous avons parlé plus haut, quand on le jugera nécessaire pour leur complet rétablissement, et cela sans y comprendre les jours de vacances accordés par le calendrier scolaire. Quand les conséquences de l'accouchement en arrivent à un état de maladie, les maîtresses peuvent être placées en expectative avec moitié de traitement.

Les suppléants et les suppléantes provisoires sont soumis aux mêmes obligations et aux mêmes règlements que les titulaires.

Les peines à infliger aux maîtres qui manquent à leur devoir sont les peines ordonnées par les lois de l'État.

4. — *Des maîtres enseignant sans brevet* (praticanti).

Le nombre des maîtres et des maîtresses pourvus du brevet est insuffisant; on est obligé d'avoir recours à des maîtres qui n'ont pas de diplôme et qui sont autorisés provisoirement à enseigner: ces maîtres et ces maîtresses sont appelés *praticanti;* ils forment une classe encore considérable, et, malgré leur ignorance et leur incapacité souvent notoires, ils sont ainsi chargés à titre provisoire de postes parfois importants. La faveur joue un grand rôle dans ces nominations, et c'est là une cause de faiblesse et de désordre que viennent plus d'une fois aggraver de fâcheuses considérations politiques, financières et même religieuses, car on voit, sinon à Florence, du moins dans le reste de l'Italie, « des prêtres cumuler les fonctions d'instituteurs avec la cure d'âmes et des sœurs appelées par raison d'économie à tenir des écoles en même temps qu'elles soignent les malades et entretiennent l'église ». On comprend qu'il y ait là une raison de grands inconvénients. Les règlements disent bien que ces *praticanti* doivent avoir donné la preuve de leur aptitude à remplir les fonctions de l'enseignement, qu'ils devront se munir du brevet au plus tôt, et que le choix qu'en fait le syndic ne constitue pour eux aucun titre qui engage la Junte à leur égard. Mais en réalité ils n'offrent pas toujours les garanties voulues; et les mêmes influences qui les ont fait nommer empêchent souvent de leur retirer la délégation qui leur a été confiée, de sorte qu'ils demeurent en fonctions au détriment de l'enseignement et de maîtres plus méritants. Ils doivent d'ailleurs se conformer aux instructions qu'ils reçoivent du syndic et de l'inspection et observer toutes les dispositions prescrites par les règlements.

5. — *Des traitements.*

Les traitements annuels des maîtres et des maîtresses sont établis par un règlement émané de l'autorité communale ainsi qu'il suit :

Maîtres du degré supérieur . . .	1,500	francs.
	1,400	—
Maîtres du degré inférieur. . . .	1,300	—
Maîtresses du degré supérieur . .	1,300	—
	1,200	—
Maîtresses du degré inférieur . .	1,000	—
	900	—
	800	—

Le chiffre minimum du traitement est fixé par la loi à 550 francs. On voit que la ville de Florence se montre relativement généreuse.

Après chaque période de cinq ans révolus de service méritant, les traitements des maîtres et des maîtresses sont augmentés d'un

dixième. Les cinq années pour cette augmemtation se comptent à partir du jour de l'entrée effective en fonctions.

Les maîtres ont le droit à la pension en cumulant en plus les augmentations quinquennales. Les attachés en titre au service des écoles ont le même droit par délibération de la Junte du 6 avril 1883.

Ces augmentations quinquennales sont telles que, au moment de prendre leur retraite, les maîtres peuvent avoir 2,655 francs de traitement, les maîtresses 2,302. Ces traitements ne sont pas encore très élevés sans doute; mais il faut considérer d'une part que la vie est très sensiblement moins chère à Florence qu'à Paris et généralement en Italie qu'en France, et que, d'autre part, les finances des villes italiennes ne sont pas dans un état des plus prospères. Il y a déjà sur ce point des traitements, comme sur beaucoup d'autres, un progrès considérable et méritoire.

La suspension infligée aux maîtres selon les lois de l'Etat retarde de deux ans l'augmentation du dixième du traitement.

Quand, dans le courant de cette période de cinq ans, le maître a obtenu une promotion, l'augmentation du dixième de cette même période se compte sur le traitement supérieur, sauf la différence qui pourrait se présenter en faveur du maître. Mais dans les promotions on ne peut jamais compter les augmentations quinquennales déjà méritées avant les promotions mêmes. Pour les maîtres et les maîtresses qui, dans le cours d'une période de cinq ans ont eu une promotion avec une augmentation de traitement, la nouvelle période quinquennale commence à se compter du jour de la dernière promotion.

Le maître qui été mis en disponibilité ou placé en expectative pour des motifs de santé, ou à qui a été accordée l'expectative pour des motifs de famille, perd le bénéfice de l'augmentation du dixième pour la période de cinq ans dans laquelle la disponibilité ou l'expectative a été respectivement infligée ou accordée.

Toutes les absences des maîtres doivent être justifiées dans les formes prescrites par le règlement et par les dispositions disciplinaires de l'administration communale.

Les absences faites pour quelque cause que ce soit, même justifiée, du jour de l'ouverture à celui de la fermeture des écoles, ôtent tout droit aux maîtres à obtenir le bénéfice de l'augmentation quinquennale, si elles dépassent le nombre de cent dans la période de cinq années, et la retardent de deux ans, si dans une période de deux ans elles atteignent en tout le nombre de cinquante.

III. — Les élèves.

1. — *Admission des élèves.*

Les petits garçons et les petites filles, pour être admis dans les écoles primaires de la commune, doivent être âgés d'au moins six ans et de pas plus de douze. De cette règle sont exceptés ceux qui viennent

avec des attestations régulières des autres communes du royaume et ceux qui se proposent de compléter l'instruction élémentaire dans les classes supérieures. Les petits garçons et les petites filles qui ont six ans accomplis et qui ne savent pas l'alphabet sont admis dans la 1e classe (division inférieure). Ils doivent en outre être inscrits sur le rôle à l'époque indiquée, c'est-à-dire du 1er au 15 septembre; ils doivent se présenter à l'école, accompagnés de leurs parents ou tuteurs, et apporter leur acte de naissance ainsi que l'attestation qu'ils ont eu la variole ou qu'ils ont été vaccinés.

Les parents ou tuteurs déclarent à cette occasion s'ils veulent que l'élève reçoive l'enseignement religieux catholique de la manière indiquée par le règlement (1). La même déclaration est faite par les parents des enfants non catholiques, lorsqu'ils veulent que les enfants reçoivent l'enseignement de leur culte respectif.

Dans la 1re et la 2e classe, tant des garçons que des filles, l'admission a lieu à toute époque de l'année scolaire. Dans la 3e et la 4e classe, l'admission régulière a lieu seulement au commencement de l'année scolaire. Dans le courant de l'année elle ne peut se faire que par exception, avec l'autorisation de l'inspecteur ou de l'inspectrice et à condition que l'élève admis se soumette à un examen ou à une épreuve de huit jours, pour permettre de juger dans quelle classe il peut être admis et s'il a une instruction suffisante pour se maintenir avec les autres élèves de la classe.

Les élèves provenant des autres écoles communales de Florence peuvent être admis sans examen dans une classe égale à celle dont ils proviennent ou à laquelle ils ont été promus, pourvu qu'ils produisent un certificat régulier. Ceux qui proviennent des écoles des autres communes du royaume et ceux qui sortent des écoles privées ou qui ont été instruits dans leur famille, même s'ils sont pourvus de certificats réguliers, doivent se soumettre à un examen d'admission pour être placés dans la classe qui leur convient.

Le nombre des écoliers à recevoir dans chaque classe est déterminé par la Députation selon la capacité de la salle et d'après les lois de l'État. Les acceptations se font suivant l'ordre des inscriptions. La Junte d'ailleurs se réserve, par un sentiment d'humanité très louable, la faculté de préférer les enfants privés de l'assistance de leurs père et mère, pourvu qu'ils aient l'âge prescrit.

Tous les élèves doivent suivre les cours jusqu'à la fin de l'année scolaire (30 juin). Ceux qui quittent l'école avant ce terme, sans cause légitime, ou omettent d'y assister pendant huit jours consécutifs, peuvent perdre, si la Députation en juge ainsi, le droit de prendre part aux examens et de conserver leur place l'année suivante.

L'élève qui a été renvoyé d'une école ne peut être admis à nou-

(1) Voir le chapitre : *Instruction morale et religieuse.*

veau dans cette école ni dans une autre différente sans l'assentiment de la Députation; celui qui a été exclu pour absences multipliées et non justifiées doit se soumettre à une nouvelle admission à l'époque règlementaire,

Ceux qui ont fréquenté les écoles dans les années précédentes sont tenus à s'inscrire à l'époque de l'admission, s'ils ne veulent perdre leur place.

L'élève qui, ayant pendant deux ans fréquenté une des deux classes supérieures, ne passe pas avec succès l'examen de promotion, doit abandonner l'école, quand cet échec n'est pas causé par la maladie ou par des malheurs domestiques, de l'importance desquels le syndic est juge.

2. — *Obligations des élèves.*

Les élèves doivent se rendre à l'école à l'heure fixée par l'horaire, et, en cas de légitime empêchement, les personnes de qui ils dépendent doivent en donner avis au maître; l'heure une fois passée, ils peuvent être reconduits chez eux. Il ne leur est pas permis de sortir de l'école avant l'heure fixée. Tous les enfants doivent aller à l'école et s'en retourner accompagnés de leurs parents ou d'une personne de confiance. Les règlements en font une prescription absolue pour les enfants qui fréquentent la première et la seconde classe. Les maîtres et les maîtresses de ces classes ont l'obligation de rappeler les parents au strict accomplissement de ce devoir, de prendre note de ceux qui ne s'y conformeraient pas et d'en rendre compte à l'inspecteur ou à l'inspectrice. En réalité cette prescription rigoureuse pour les parents d'accompagner leurs enfants à l'école n'est pas toujours observée: nous avons constaté le fait maintes fois (1). Aussitôt entrés dans l'école, les élèves posent à la place désignée leur coiffure, leur manteau et le panier qui contient leur collation de midi: généralement ils les suspendent à une planchette garnie de patères numérotées. Cela fait, ils se rendent à leur place respective et se mettent tranquillement aux occupations qui leur sont prescrites.

Ils ne doivent pas sortir de leur place sans avoir obtenu la permission qu'ils demandent en levant une main, tout en gardant le plus absolu silence. Pour répondre aux interrogations qui leur sont faites, ils se lèvent tout debout sans sortir de leurs places, à moins qu'ils n'y soient invités par le maître. Quand il entre dans la classe quelques personnes autorisées, tous se lèvent en silence et ils ne se rassoient que sur un signe du maître.

(1) On voit dans les rues les enfants se diriger seuls ou par petits groupes vers l'école, tenant à la main leurs livres et leurs cahiers serrés entre deux petites planchettes de bois retenues par une courroie.

Il est défendu aux élèves d'apporter à l'école des objets qui ne leur soient pas nécessaires pour les leçons, en particulier des couteaux, des canifs ou autres instruments tranchants ou nuisibles, des livres étrangers à l'enseignement, des images et objets semblables. Tous ces objets sont confisqués par le maître et ne sont rendus qu'aux parents. La persistance à ces manquements vaut une des punitions prévues par le règlement.

3. — *Moyens disciplinaires.*

Les seuls moyens disciplinaires employés dans les écoles sont les suivants :

1° Admonestations privées.

2° Obligation de recommencer quelque travail mal fait ou de rapprendre une leçon mal étudiée.

3° Admonestations faites par le maître ou par le directeur du groupe scolaire en présence de la classe.

4° Avis par écrit aux parents ou à qui en tient la place.

5° Note de paresse ou de mauvaise conduite à inscrire sur le registre de la classe, laquelle note est présentée dans les examens *bimestriels* ou de fin d'année à la Députation.

6° Eloignement de l'écolier de ses compagnons, avec obligation de se tenir debout, durant un laps de temps déterminé, dans un endroit désigné de la classe.

7° Renvoi de l'écolier chez lui, avec l'assentiment préalable du directeur, et sous la conduite du gardien de l'école qui le ramène à sa famille; puis invitation aux parents ou tuteurs de se présenter le lendemain à l'école pour être informés de la conduite de l'élève.

8° Exclusion de la classe pendant trois jours, notifiée par l'inspecteur ou l'inspectrice sur la proposition du maître, en en donnant avis par écrit aux parents ou tuteurs.

9° Expulsion définitive prononcée par le syndic, après une proposition de la Députation, sur le rapport de l'inspecteur ou de l'inspectrice.

L'application des peines doit être proportionnée à la gravité de la faute; l'expulsion de la classe n'est prononcée que pour des actes graves d'immoralité et d'insubordination. Le maître doit se garder d'abuser des punitions, en réfléchissant qu'elles perdent de leur efficacité quand on n'en use pas avec ménagement. Il doit s'abstenir de noter les fautes légères qui sont l'effet plutôt d'une vivacité naturelle que de méchanceté. Quant aux fautes ou aux manquements graves à la règle, il en est toujours tenu compte sur le registre de la conduite.

Sont défendues les paroles injurieuses ou impolies, les coups, quels qu'ils soient, et les punitions d'un caractère ignominieux.

IV. -- Les branches d'enseignement.

1. -- *La langue italienne et l'arithmétique.*

Les programmes adoptés pour l'enseignement dans les écoles élémentaires par le ministère de l'instruction publique divisent cet enseignement en deux branches seulement : la langue italienne (qui comprend en outre les notions d'histoire et de géographie données au moyen du livre de lecture) et l'arithmétique.

PROGRAMME POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ITALIENNE

Ire classe (division inférieure).

Exercices gradués d'épellation (1), en coupant des mots entiers qui seront choisis à cette fin et expliqués. — Formation de lettres, de syllabes et de mots par imitation. — Écriture de mots dictés, composés de syllabes simples.

Ire classe (division supérieure).

Exercices gradués d'épellation, de lecture et de prononciation correcte. — Explication des mots et des propositions qui ont été lus. Exercices d'écriture par imitation (c'est-à-dire d'après un modèle) et sous la dictée.

Exercices d'orthographe.

Exercices de mémoire.

IIe classe.

Lecture courante et avec sens (c'est-à-dire offrant un sens suivi), et explication de ce qui a été lu. — Exercices d'écriture sous la dictée et d'orthographe. — Exercices gradués de calligraphie.

Parties du discours. — Conjugaison des verbes auxiliaires et des verbes réguliers au moyen de propositions bien choisies dans un but grammatical et moral. — Connaissance élémentaire de la proposition. — Courtes et faciles compositions par imitation. — Exercices de nomenclature (énumération et petite définition) de choses domestiques.

IIIe classe.

Lecture et explication des choses lues.

Modifications des noms et des adjectifs. — Conjugaison des verbes

(1) Voici le titre d'un petit livre d'épellation et de lecture très estimé à Florence et qui nous a effectivement paru très bien fait et très intéressant pour les petits enfants : *Préparation à l'étude de la langue maternelle avec méthode pratique* (et petits récits) *à l'usage des écoles primaires*, par Giov. Venturini, directeur de l'école communale Bernardo Davanzati.

irréguliers et des verbes défectifs. — Usage des parties du discours et exercices d'analyse grammaticale à vive-voix. — Connaissance de la période et règles de la ponctuation.

Exercices gradués de composition : courts récits, descriptions faciles, lettres. — Exercices de nomenclature de choses domestiques et d'arts et métiers.

Exercices progressifs de calligraphie.

Exercices de mémoire.

IVe classe.

Lecture et explication des choses lues.

Résumé bien ordonné de l'enseignement grammatical et exercices y ayant rapport.

Exercices de composition : récits tirés principalement de l'histoire nationale, fables, descriptions, lettres sur divers sujets. — Exercices de nomenclature de choses domestiques ainsi que d'arts et métiers.

Exercices progressifs de calligraphie.

Exercices de mémoire.

Exercices de composition : courts récits, lettres et autres exercices très simples d'usage commun. — Exercices de nomenclature des choses domestiques et d'arts et métiers.

Exercices de mémoire.

PROGRAMME D'ARITHMÉTIQUE.

1re année.

Exercices d'addition et de soustraction mentales.

Lecture et écriture des chiffres arabes.

2me année.

Lecture et écriture des nombres de plusieurs chiffres : exercices de numération.

Addition et soustraction de nombres entiers.

Multiplication de nombres entiers.

3me année.

Division des nombres entiers.

Les quatre règles avec des nombres décimaux.

Définition et dessin à main libre des figures de géométrie les plus importantes (1).

Système métrique décimal.

Solution de problèmes simples avec des nombres concrets.

---

(1) Ces tracés de figures nous ont paru faits par les enfants avec une aisance et une correction remarquables ; ils n'ont cependant pas des modèles en bois et en plâtre aussi perfectionnés que chez nous.

4me année.

Définition des fractions. — Fractions simples, expressions fractionnaires, expressions mixtes. — Transformation d'une fraction en une autre équivalente. — Extraction des entiers contenus dans une expression fractionnaire. Réduction d'une quantité composée d'un nombre entier et d'une fraction en une expression fractionnaire. — Conversion des fractions ordinaires en fractions décimales.

Règle de trois par la méthode de réduction à l'unité; applications.

RÉSUMÉ DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES RELATIVES A L'EXÉCUTION DES PROGRAMMES

Ces instructions recommandent avant tout de simplifier la matière des programmes et de l'approprier le mieux possible aux fins des écoles primaires, qui sont ou l'unique enseignement que recevront les enfants, ou une simple préparation à des classes où ils recevront une instruction plus complète et plus élevée: il suffit donc de leur présenter les premiers éléments de la science et les procédés les plus simples pour apprendre. Il est essentiel de faire toujours marcher de pair l'éducation et l'instruction: « sans l'éducation l'instruction est chose morte et même parfois nuisible (1) ».

Les enfants qui sortent de la 3e et surtout de la 4e classe doivent être non seulement instruits, mais encore sages et façonnés au bien. Sans doute lire, écrire et compter sont le fond de l'enseignement primaire, mais il convient d'y joindre dans une juste mesure d'utiles connaissances soit du monde physique, soit de la morale, pour former l'esprit et le cœur des enfants et leur inspirer par le sentiment des merveilles de la nature le goût et l'amour de tout ce qui est beau. Données systématiquement et en soi, ces notions manqueraient leur but et sortiraient des limites assignées à l'enseignement primaire, mais elles n'en doivent pas moins constituer pour une part la matière fondamentale du livre de lecture et pour une autre part la matière d'exercices oraux et écrits. L'enseignement doit être concret et non abstrait, plus pratique que théorique, et, pour mieux dire, offrir un heureux accord entre l'un et l'autre procédé.

Prononciation correcte et orthographe. — L'école primaire italienne fait la guerre à la mauvaise prononciation qu'amène la multiplicité des dialectes: la mauvaise prononciation est un grave défaut qui, par le rapport étroit qui existe entre parler et écrire, passe dans l'orthographe

(1) Ces prescriptions sont excellentes, et on ne saurait mieux dire en théorie. Mais l'écart est souvent grand entre les règlements et la réalité: en fait, la pratique est peut-être plus formelle qu'éducative et généralement peu suggestive.

et le style: « Soigner la bonne prononciation, c'est, disent avec raison les instructions officielles, gagner du terrain pour l'orthographe. » Les maîtres intelligents savent de quelle importance il est que l'élève, au sortir de l'école primaire, possède bien l'orthographe : car si les enfants n'acquièrent pas une orthographe correcte à l'école, ils ne l'acquerront plus tard qu'avec la plus grande peine. Il est donc essentiel de leur donner tout d'abord de bonnes habitudes de prononciation qui les aident à écrire correctement.

Exercices d'écriture et de calligraphie. — Dans les deux divisions de la 1re classe, les programmes indiquent des exercices d'écriture, non de calligraphie : ce n'est pas l'affaire des écoles primaires de former des calligraphes. Il importe seulement de donner aux jeunes enfants une écriture courante très lisible qui leur soit utile dans la vie et de ne pas leur faire perdre un temps précieux à dessiner laborieusement des lettres et des mots.

Livres de lecture. — Ces livres, graduellement appropriés à l'âge et à l'ouverture d'esprit des élèves et de chaque classe, doivent être tels qu'en évitant toute futilité, ils offrent à l'intelligence et au cœur un aliment sain et profitable, fassent aimer la vérité et le bien, écartent de l'esprit les préjugés et les erreurs populaires ou les en extirpent, enfin présentent à propos des notions utiles à la santé, aux intérêts de la vie soit privée, soit civile. Le maître doit avoir soin par des interrogations fréquentes de s'assurer que les élèves ont compris ce qu'ils ont lu, de solliciter leurs réflexions personnelles, d'éveiller et de rectifier leur conscience en leur demandant leur sentiment propre sur les faits racontés. Dans la 4me classe, il pourra être à propos de donner, à l'aide du livre de lecture et de cartes murales, des notions faciles et succinctes de géographie sur les points suivants : forme de la terre, équateur, pôles, zones, océans, continents et parties du monde, Italie.

Langue italienne. — Mais c'est l'étude de la langue nationale qui doit être l'œuvre capitale des classes primaires : elle réclame tous les efforts du maître. Il doit toujours employer l'italien dans son enseignement, obliger par de fréquents colloques les enfants à parler, corriger avec une affectueuse patience les imperfections provenant des dialectes provinciaux, et cela dès le premier jour de leur entrée dans la classe : il ne doit user des mots de dialecte que pour les explications nécessaires des mots italiens non encore connus des enfants.

Grammaire, méthode. — L'enseignement de la grammaire commence dans la 2me classe et doit, autant que possible, être toujours pratique : la majeure partie des leçons doit être consacrée à ces exercices. Le maître expose avec simplicité seulement les règles les plus fondamentales, en les tirant des passages lus en classe : il s'attache à toute heure à tenir en éveil l'activité de ses élèves par de fréquentes interrogations. Il ne fait faire que des analyses grammaticales et encore

de vive voix, jamais par écrit. L'analyse logique est absolument proscrite dans les écoles de Florence, ainsi que dans toute l'Italie, comme présentant facilement des abus et n'aboutissant qu'à tourmenter sans fruit des enfants de très jeune âge. Il ne s'ensuit pas qu'il ne faille point étudier la proposition et la phrase, mais les règlements recommandent d'y apporter la plus grande réserve et de fortifier la théorie abstraite par de très nombreux exemples concrets. Dans la 3me classe, il faut s'abstenir de recherches subtiles sur la nature des propositions et leur liaison et se contenter de noter quelle est dans la phrase la proposition principale, comment elle domine les autres et s'en éclaire, comment les phrases et leurs différentes parties sont distinguées par la ponctuation.

Nomenclature. — Il faut donner les plus grands soins aux exercices de nomenclature de choses domestiques ainsi que d'arts et métiers : ils offrent un puissant et très efficace secours pour les premiers exercices de composition, et sont très propres à habituer les enfants à l'observation de tout ce qui les entoure.

Compositions. — Quand les élèves entrent dans la 3e classe, ils sont déjà formés, comme le prescrivent les programmes, à de courtes et faciles compositions d'imitation. Les maîtres ont soin de noter, dans les exercices ultérieurs de composition, les analogies et les différences qui existent entre les dialectes de chaque province respective et la langue nationale pour faciliter l'étude de celle-ci et en rendre l'usage écrit plus correct. Il importe surtout d'exciter les petits écoliers et écolières à rendre avec aisance et naturel ce qu'ils pensent et veulent dire sur tous les sujets qui leur sont connus ou qui leur ont été expliqués et à écrire comme ils parleraient.

Exercices de mémoire. — Il est inutile de s'étendre sur l'utilité des exercices de mémoire; mais il ne faut pas perdre de vue qu'ils peuvent être nuisibles à de tendres esprits, s'ils sont mal ordonnés et mal appropriés à leur intelligence. La condition capitale est de ne rien leur donner à apprendre qui n'ait été au préalable bien expliqué et compris.

Correction des devoirs. — Tout enseignement, principalement celui de la langue, même quand il est donné par des hommes de valeur, porte peu de fruits, si à l'expérience de l'enseignement ne se joint un soin patient à corriger les devoirs que les élèves ont faits à la maison. On ne saurait nier que ce travail ne soit fatigant et fastidieux, mais il constitue un des plus grands mérites d'un maître soucieux des progrès de ses élèves. Les bons maîtres doivent donc, dans les heures que la classe n'occupe pas, lire et apprécier les devoirs de leurs élèves, les souligner, les annoter, en rendre compte en classe et en corriger quelques-uns devant les élèves; cet exercice les intéresse directement et profite à toute la classe.

Nous avons pu nous assurer que ces corrections sont faites à Flo-

rence avec beaucoup de soin : elles ne peuvent manquer de donner d'excellents résultats. D'ailleurs les notes de ces devoirs sont inscrites sur les registres de la classe et comptent pour les examens *bimestriels* et de fin d'année. Pour s'assurer que ce sont bien les élèves eux-mêmes qui font leurs devoirs chez eux et qu'ils ne sont pas aidés, on leur fait faire de temps en temps des exercices semblables en classe sous les yeux du maître qui compare et apprécie en conséquence.

Les leçons de choses sont également bien faites, avec netteté et simplicité, elles tiennent une place importante dans les exercices de l'école, elles apprennent aux enfants à nommer exactement chaque objet, à le distinguer des autres objets semblables, à en saisir les qualités, la forme, l'utilité.

En outre des devoirs écrits, les élèves ont aussi à faire à la maison des préparations orales dont ils rendent compte à l'école : ils sont ainsi exercés à rendre compte de vive voix de ce qu'ils ont lu ou étudié, et ne nous ont guère semblés inférieurs sous ce rapport à nos enfants français du même âge. Il y a là évidemment de bonnes habitudes d'esprit : les enfants italiens sont d'ailleurs pleins d'intelligence et de vivacité : aussi le progrès, nous a-t-on dit, s'accentue d'année en année : c'est d'un excellent présage pour l'avenir (1).

Arithmétique. — L'arithmétique, dans les écoles primaires, demande à être enseignée d'une manière toute pratique. Le maître doit donc s'abstenir de démonstrations abstraites qui ne seraient pas comprises de ses jeunes élèves et se borner à leur apprendre les définitions et les règles des quatre opérations ; à obtenir d'eux qu'ils les fassent couramment et sans hésitation. Quand il pose un problème, il doit avoir soin que les questions posées soient très simples, afin que les élèves puissent comprendre le lien qui existe entre les demandes du problème et les opérations nécessaires pour le résoudre.

Pour enseigner le peu que les programmes demandent sur les fractions ordinaires, le maître commence par expliquer avec précision, au moyen d'exemples concrets, la signification des fractions $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_5$, etc., et faire construire des tables des multiples de ces fractions. De ces tables sort naturellement la conception de la fraction simple, de l'expression fractionnaire, de l'expression mixte, et la règle pour convertir l'expression fractionnaire en expression mixte et réciproquement.

Pour la règle de trois, le maître s'attache principalement à donner

(1) Il y a par contre, surtout dans le recrutement des maîtres et dans les conditions qui leur sont faites surtout dans les petites villes et dans les communes rurales, bien des causes d'infériorité pour l'enseignement primaire : nous en avons déjà indiqué quelques-unes ; nous serions, si nous voulions les développer, entraîné trop loin et dans un ordre d'idées qui dépasserait le cadre de cette modeste étude.

à ses élèves le moyen sûr de reconnaître les cas où cette règle est applicable.

Les enfants que nous avons interrogés nous ont paru savoir très bien la table de multiplication et faire les quatre règles avec aisance : un petit élève de neuf ans a fait devant nous une division de plusieurs chiffres avec une grande assurance; les petits problèmes que nous avons vus sur leurs cahiers étaient généralement compris et bien résolus; ils étaient faciles, ce qui est essentiel pour qu'ils soient à la portée de tous et qu'ils contribuent à développer la perspicacité de l'esprit.

2. — *Gymnastique et exercices physiques.*

L'enseignement de la gymnastique a été rendu obligatoire dans les écoles élémentaires, de même que dans les écoles normales et les écoles secondaires, par la loi du 7 juillet 1878.

Les filles, comme les garçons, sont chaque jour astreints, pendant la petite récréation qui suit la collation de midi, à des exercices physiques : chaque école est pourvue d'appareils de gymnastique très simples. De plus, les travaux scolaires proprement dits sont coupés par quelques minutes de suspension consacrées à des exercices de gymnastique rationnelle, à des mouvements méthodiques sur place qui développent les muscles et détendent l'esprit.

Ni à Florence, ni dans les autres villes d'Italie, on ne fait dans les écoles d'exercices militaires; nulle part on n'a rien institué qui ressemble à nos bataillons scolaires. Mais il semble qu'on se prépare à entrer dans cette voie. L'*Italia* du 14 mai annonce que le ministre de l'instruction publique, d'accord avec le ministre de la guerre, a formé le projet d'introduire dans les lycées un système d'éducation et de discipline militaires. On en ferait un premier essai l'année scolaire prochaine au lycée de Salerne et au collège Longone de Milan. Les programmes des études resteraient les mêmes, et la partie didactique continuerait à relever exclusivement du ministère de l'instruction publique qui la surveillerait à l'aide d'un directeur. L'éducation et l'instruction militaires seraient placées sous la direction d'un officier supérieur commandant, qui aurait sous ses ordres des officiers subalternes.

Il est à croire que, si ces essais réussissent, on les introduira dans les écoles primaires : ils seront évidemment bien accueillis par l'opinion publique dans un pays où l'armée, et tout ce qui tient à l'armée ainsi qu'à l'avenir de la patrie, est en très grande faveur.

3. — *Instruction morale et religieuse* (1).

« L'instruction morale et l'instruction religieuse étant, dit le règlement, choses essentiellement connexes, doivent résulter de tout

(1) Tel est le titre officiel de l'enseignement religieux dans les règlements.

l'ensemble des idées et des principes qui forment la direction et la marche de l'instruction dans les écoles ». Il y a d'ailleurs un enseignement religieux spécial, qui se donne dans les diverses classes de Florence, de Rome et de la très grande majorité des communes. Nous savons cependant que dans quelques-unes, à Bologne par exemple, la Junte a exclu de l'école l'enseignement religieux, qui se donne à l'église. Nulle part toutefois, les notes de l'examen de religion ne comptent comme celles des autres branches de l'enseignement primaire dans les examens *bimestriels* ou ceux de fin d'année, car la loi du 15 juillet 1877 a rayé la religion du nombre des branches obligatoires d'enseignement et l'a remplacée par « l'enseignement des droits et des devoirs du citoyen »; l'instruction religieuse ne fait pas non plus, depuis 1877, partie des épreuves obligatoires pour le brevet du degré inférieur.

Ces restrictions faites, tous les écoliers et écolières dont les parents l'ont demandé assistent à l'instruction religieuse : les directeurs et directrices des groupes scolaires ont l'ordre d'avertir les familles que l'instruction religieuse dépend d'elles et de les mettre ainsi en demeure de se prononcer, au moment où elles font inscrire leurs enfants à l'école. Le nombre des familles qui refusent l'enseignement religieux pour leurs enfants est peu nombreux et tendrait, nous a-t-on dit, à diminuer. Ces refus d'ailleurs ne causent aucun scandale, au moins à Florence, ville aux vieilles traditions libérales, où l'autorité ecclésiastique et l'autorité laïque vivent depuis longtemps en bonne intelligence.

Le texte de l'enseignement religieux est le catéchisme du diocèse; il est réparti entre les différentes classes et adapté au degré de l'intelligence des élèves : les maîtres le font apprendre et réciter sans joindre aucun commentaire à la récitation littérale. Les inspecteurs et inspectrices s'assurent que ce service, comme les autres, est fait régulièrement.

Quant à l'enseignement religieux catholique proprement dit (c'est-à-dire à l'explication du texte), il reste confié à l'un des curés des paroisses de l'arrondissement où est située l'école ou à un autre prêtre qui en est chargé par l'autorité compétente. Celui des cultes dissidents est donné par le ministre de chacun de ces cultes respectifs, toutes les fois que le nombre des élèves pour lesquels on a réclamé l'enseignement religieux n'est pas moindre de dix pour chacun des cultes dissidents.

Dans la première classe, cet enseignement est donné par les maîtresses à tous les écoliers qui n'ont pas dépassé sept ans. Ceux d'un âge plus avancé se réunissent aux autres classes pour recevoir l'instruction religieuse du catéchiste. Pendant ce temps les maîtresses ont soin de tenir occupés ou séparés les élèves qui ne doivent pas la recevoir. Même dans la première classe le programme de l'enseignement religieux est réglé de concert avec le catéchiste.

Cet enseignement pour les autres classes est de deux degrés, correspondant aux divisions des classes d'une école; il est du degré inférieur pour les élèves faisant partie de la 1re classe (s'ils ont dépassé sept ans) et de la 2me classe; il est du degré supérieur pour ceux de la 3me et de la 4me. Il est distribué séparément à chacun de ces deux degrés, en réunissant les élèves des classes qui les composent.

L'instruction religieuse est donnée une fois par semaine, le samedi à trois heures, après la classe, et dure une heure : l'école est ouverte à cet effet au curé ou à son délégué. Le directeur ou la directrice de l'école assiste à cet enseignement pour la discipline. Mais les directeurs ni les maîtres ne conduisent les enfants à la messe et ne s'occupent de la préparation à la communion : c'est l'affaire des familles. Dans les jours qui précèdent la communion, les enfants vont généralement faire une retraite dans quelque communauté religieuse : ils n'assistent pas à la classe pendant la durée de ces exercices spirituels.

Il y a des crucifix dans les écoles et aussi, dans quelques-unes, l'image de la madone à laquelle les jeunes filles surtout adressent des oraisons avec cette ferveur de dévotion sentimentale et extérieure toute païenne qui est particulière à l'Italie.

Les programmes prescrivent des prières dans les classes : les élèves non-catholiques s'abstiennent de les réciter, mais pendant cet exercice ils gardent un maintien tranquille et digne pour ne pas causer de distraction à leurs compagnons. Les protestants sont d'ailleurs très peu nombreux dans ces écoles, car ils ont leurs écoles distinctes, également subventionnées par la ville.

4. — *Des examens.*

Les examens des écoles primaires sont :

Les examens d'admission ;

Les examens bimestriels ;

Les examens annuels ou de fin d'année.

Examens d'admission. — Tous les enfants, garçons et filles, qui désirent être admis aux écoles primaires et qui ne sont pas pourvus du certificat régulier de promotion sont obligés de subir un examen d'admission. Cet examen est oral et écrit ; il porte sur les matières de la classe immédiatement inférieure à celle dans laquelle le petit garçon ou la petite fille demande à être admis : le maître de la classe à laquelle ils aspirent le fait passer selon les règles des examens annuels de promotion, avec l'assistance du directeur du groupe scolaire et avec l'approbation de l'inspection.

Examen bimestriel. — Dans les derniers jours de chaque *bimestre* il est fait en chaque classe un examen écrit qui porte sur les matières enseignées dans le *bimestre*. Les sujets sont donnés par le

maître de la classe. Les copies examinées et classées avec soin (1) sont jointes au rapport qui doit être remis par le maître à l'inspecteur ou à l'inspectrice. L'inspecteur et l'inspectrice se rendent dans les classes et donnent lecture du nombre de points que chaque élève a mérité dans le cours du *bimestre* : ils distribuent des certificats d'éloge. Le résultat de l'examen *bimestriel* est consigné sur le registre annuel; on tient un compte particulier du zèle et de la bonne conduite.

Examen final de promotion. — Les examens de promotion à la fin de l'année scolaire se passent dans la seconde moitié du mois de juin, aux jours proposés par la Députation et approuvés par la Junte. La Députation les organise et approuve les sujets de composition en se faisant aider dans cette partie, s'il est nécessaire, par quelque autre conseiller communal.

Aux examens de fin d'année des classes supérieures sont admis aussi les enfants qui n'ont pas reçu l'instruction dans les écoles communales, à l'effet d'obtenir un certificat attestant le degré de l'instruction élémentaire qu'ils possèdent. Le certificat obtenu à la fin de la 4e classe correspond à notre *certificat d'études primaires;* il est exigé pour entrer dans les gymnases (2).

Les examens sont écrits et oraux. Dans toutes les classes d'égal degré on passe les examens écrits sur le même sujet et les mêmes jours, qui sont fixés par la Députation.

Les examens oraux portent sur toutes les matières indiquées dans les programmes.

Les examens écrits sont les suivants, conformément aux programmes en vigueur :

Pour la promotion à la division supérieure de la 1re classe. — Une page de bonne écriture. Ecriture faite sous la dictée de quelques mots composés de syllabes simples. Exercices simples de numération.

Pour la promotion à la 2e classe. — Une page de bonne écriture. Ecriture faite sous la dictée, d'un court morceau de prose. Brèves réponses à quelques interrogations dictées, sur les matières que les élèves ont apprises par cœur. Exercices d'addition et de numération.

---

(1) Ce n'est que dans ces examens bimestriels et dans les examens de fin d'année que les enfants des écoles primaires italiennes font à vrai dire les exercices que nous appelons des *compositions* de semaine ou de quinzaine et qui permettent de classer les élèves par rang de valeur dans chaque classe.

(2) Les gymnases italiens correspondent aux classes de grammaire de nos lycées et collèges. On appelle lycée en Italie seulement les établissements qui comprennent les classes supérieures de l'enseignement secondaire. Les gymnases et les lycées sont quelquefois réunis dans le même établissement, quelquefois séparés. Les écoles techniques correspondent à nos écoles d'enseignement professionnel ou spécial.

Pour la promotion à la 3e classe. — Page de bonne écriture. Composition d'un récit ou d'une lettre sur un sujet défini. Exercices de conjugaison par propositions, par phrases et périodes. Quelques opérations d'addition, de soustraction, de multiplication, ainsi que de divisions faciles.

Pour la promotion à la 4e classe. — Page de bonne écriture. Composition d'un récit ou d'une lettre ou d'une description dont l'argument est donné avec une petite matière. Analyse d'une courte phrase. Solution de problèmes d'arithmétique; pratique des opérations enseignées dans la 3e classe.

Pour l'examen final de la 4e classe. — Page de bonne écriture. Composition d'un récit ou d'une lettre ou d'une description dont on donne l'argument. Analyse d'une phrase de trois ou quatre propositions. Solutions de problèmes d'arithmétique et de système métrique, au moyen des opérations enseignées dans la 4e classe.

Les règles à suivre dans les examens écrits et oraux sur les matières étudiées pendant l'année scolaire sont établies par la Députation, d'accord avec la commission d'examen et avec les inspecteurs et les inspectrices.

Pour être promu d'une classe à une autre, il faut avoir obtenu une moyenne générale de 6 points sur un maximum de 10. Les élèves qui ont obtenu 8 points reçoivent la mention *con lode* (avec éloge); ceux qui ont obtenu 9 points la mention *con plauso* (avec applaudissement).

Bien des choses laissent assurément à désirer dans l'application de ces programmes et de ces instructions, et il y a un écart considérable entre l'organisation légale sur le papier et la réalité; cela ne saurait étonner que ceux qui ne refléchissent pas qu'il y a quelques années à peine l'instruction populaire était entièrement négligée dans toute l'Italie, sauf peut-être le Piémont, et qu'il a fallu tout créer à la fois, personnel (inspecteurs, directeurs, maîtres), locaux, matériel mobilier, programmes, etc. L'effort fait et les progrès obtenus sont remarquables : on ne saurait trop le répéter. Parmi les institutions auxquelles sont dus ces résultats, il faut compter en première ligne ces examens de promotion : ils sont, avec la correction rigoureuse des devoirs, la pierre angulaire de l'édifice scolaire : ils sont très sérieusement faits, au moins à Florence (nous ne parlons que de ce que nous avons vu), et l'on tient réellement rigueur à tout élève qui n'a pas obtenu la moyenne minimum de six points sur dix : il n'est pas admis dans la classe supérieure, sans avoir subi avec succès un nouvel examen de *réparation* à la rentrée. On ne laisse ainsi passer d'une classe dans une autre que les élèves qui sont en état de la suivre avec fruit, et l'on évite ce fâcheux inconvénient des *queues* de classe qui assistent à la leçon sans s'y intéresser, sans en tirer aucun profit, et qui sont autant une gêne pour leurs camarades qu'une fatigue pour le maître.

5. — *Prix et récompenses.*

Le nombre et la qualité des prix de chaque degré sont établis annuellement par la Députation et approuvés par la Junte.

Les prix pour les élèves des écoles du soir sont de deux degrés. La moyenne des points nécessaires à l'obtention d'un prix est la même qui est assignée aux élèves des écoles de jour. Les prix de premier degré consistent en un certificat accompagné d'un objet utile pour le métier auquel se destine l'élève; quand il n'a aucun métier, il ne reçoit que le certificat. Les prix de deuxième degré consistent en un livre ou un objet scolaire.

On donne aussi des médailles d'argent et de bronze ; les unes comme les autres portent sur l'une des faces un lys en fleur (1) avec l'exergue *scuole elementari* (écoles élémentaires), et sur l'autre une simple couronne de laurier, au milieu de laquelle s'inscrit le nom de l'élève.

Les prix pour les écolières des écoles du dimanche sont d'un seul degré. Ils peuvent être obtenus par les élèves qui ont remporté 8 points de mérite en tenant compte de l'assiduité. Ces prix consistent en un certificat et un objet de travail qui peut être utile à l'écolière pour exercer son métier ou sa profession.

La distribution des prix aux élèves des écoles de jour se fait toujours avec quelque solennité en présence des autorités administratives et scolaires de la commune et de la province ainsi que des plus proches parents des élèves.

Les certificats de promotion sont immédiatement préparés par les soins du Bureau de l'instruction publique et distribués aux élèves dans le courant du mois de juillet.

A. PRESSARD,
professeur au lycée Louis-le-Grand.

---

(1) Ne pas oublier que nous ne parlons que de Florence : Florence, *Firenze*, la cité des fleurs, *la città dei fiori*, a pour armes un lys rouge en fleur sur champ blanc.

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE

A L'INSPECTION PRIMAIRE

(Rapport sur la session du mois de juillet 1885.)

MONSIEUR LE MINISTRE,

La commission chargée d'examiner les aspirants au certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales a terminé, le 31 juillet dernier, sa session annuelle de 1885.

135 candidats s'étaient fait inscrire; 129 ont pris part aux épreuves écrites, savoir :

Instituteurs titulaires ou adjoints.	54
Professeurs dans les écoles normales.	32
Maîtres adjoints dans les écoles normales.	22
Commis d'inspection	15
Divers (professeurs d'enseignement secondaire spécial, 2; répétiteurs à Turgot, 2; professeurs libres, 2).	6
TOTAL ÉGAL. . .	129

43 (33,33 0/0) ont été déclarés admissibles aux épreuves orales :

Instituteurs (titulaires ou adjoints).	12
Professeurs dans les écoles normales	16
Maîtres adjoints dans les écoles normales	6
Commis d'inspection.	8
Divers.	1
TOTAL ÉGAL. . .	43

20 (15,50 0/0) ont été jugés dignes d'obtenir le certificat :

Instituteurs (titulaires ou adjoints)	5
Professeurs dans les écoles normales.	11
Maîtres-adjoints dans les écoles normales.	3
Commis d'inspection	1
TOTAL ÉGAL. . .	20

Comme on le voit par les chiffres ci-dessus, cette année encore, ce sont les professeurs d'école normale qui se sont le mieux soutenus au cours des épreuves. Les instituteurs, qui se présentent au nombre de 54, ne sont plus que 12 aux épreuves orales, et 5 seulement obtiennent le certificat. Les commis d'inspection ne descendent d'abord que de 15 à 8, grâce, sans doute, à l'habitude qu'ils ont de

traiter les affaires scolaires : mais, à l'exception d'un seul, ils succombent aux épreuves orales ou à l'épreuve pratique. Les maîtres adjoints ne sont guère plus heureux. Quant aux candidats étrangers aux écoles ou au service scolaire, ils s'effacent presque complètement tout d'abord.

J'ai fait ressortir, l'année dernière, les causes de la supériorité relative des professeurs d'école normale dans la circonstance. Cette supériorité ne peut que s'affirmer de plus en plus : il résulte nécessairement de la préparation au professorat une culture d'esprit qui doit se retrouver partout, et de l'exercice du professorat lui-même une plus grande habitude de mettre de l'ordre dans ses idées et de les rendre avec aisance, soit de vive voix, soit par écrit.

Des membres de la commission ont témoigné quelque inquiétude à ce sujet.

« En principe, a-t on dit, les épreuves exigées des candidats à l'inspection et à la direction des écoles normales ne constituent qu'un examen : quiconque y a pleinement satisfait est apte à recevoir le certificat. Mais, en fait, l'examen peut se transformer en un véritable concours.

» D'une part, la commission doit se préoccuper, dans une certaine mesure, de ne point surcharger les cadres ; d'autre part, elle est tenue de dresser, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle croit les plus prêts pour la fonction. Or, les professeurs d'écoles normales venant se placer avant tous autr s sur cette liste, il arrivera que, tôt ou tard, les instituteurs se trouveront évincés, ce qui privera l'inspection d'un de ses meilleurs éléments de recrutement, en écartant des candidats qui ont par avance une expérience que leurs concurrents d'une autre origine sont obligés d'acquérir quand même. »

Je ne partage pas entièrement les inquiétudes de mes honorables collègues. Les professeurs des écoles normales entrent de bonne heure, il est vrai, dans la carrière du professorat ; mais il est bien rare cependant qu'ils n'aient point passé par les écoles primaires et qu'ils n'en aient acquis une certaine habitude. Du reste, la commission ne manque pas de moyens d'investigation à cet égard : l'épreuve pratique a été introduite précisément pour mettre les candidats à même d'établir qu'ils sont aptes à juger une école et à y donner d'utiles directions. Il n'y a donc pas tant lieu de craindre que l'on n'introduise bientôt plus dans l'inspection que des jeunes gens « plus habiles à bien dire qu'à bien faire». Il est vrai aussi que le certificat d'aptitude au professorat, dont les derniers règlements ont fait presque la condition *sine quâ non* de l'admission à l'examen pour l'inspection, présente des difficultés particulières pour les instituteurs : ils n'ont guère ni le temps, ni les moyens de s'y préparer. Toutefois, pour être difficile, la chose n'est pas impossible : l'énergie, surtout dans le jeune âge, triomphe de bien de

obstacles; il n'est pas sans exemple que des jeunes maîtres, en s'y prenant de bonne heure, en continuant des études commencées à l'école normale, arrivent soit au brevet supérieur, soit même aux divers certificats d'aptitude institués dans ces derniers temps.

Mais pour être peut-être exagérées, les craintes qui se sont manifestées au cours de la session, et qu'il était de mon devoir de signaler, peuvent devenir un utile avertissement. Pour laisser la porte plus largement ouverte aux instituteurs, on pourrait créer en leur faveur une sorte d'équivalence au certificat d'aptitude au professorat, par exemple une période de services dont le Conseil supérieur fixerait la durée; telle a été, je crois, la pensée de la commission. La commission a semblé craindre que l'examen, quoi qu'on fasse, ne soit pas assez probant au point de vue pratique, au point de vue de l'aptitude à exercer immédiatement, et avec toute la compétence désirable, les délicates fonctions auxquelles il conduit d'emblée et sans apprentissage préalable.

Ce qui a éveillé ces appréhensions, c'est la faiblesse relative de de l'épreuve pratique de certains candidats et aussi leur peu d'aptitude à traiter des questions usuelles de pédagogie ou d'administration.

Les sujets des épreuves écrites étaient les suivants :

Pédagogie ou morale. — Expliquez nettement, comme vous le feriez dans une conférence d'instituteurs, la nécessité et en même temps l'insuffisance des préceptes dans l'enseignement de la morale.

Administration. — De la suspension comme peine disciplinaire. — Par qui est-elle prononcée? Quelle peut en être la durée? — Quels en sont les effets? Inconvénients que soulève dans la pratique son application? Quels sont surtout les cas dans lesquels vous jugeriez convenable de la proposer?

Le défaut capital qu'ont présenté un grand nombre de compositions a été ce que la scoolastique appelle *ignorantia elenchi*, l'erreur sur le sujet.

« Nécessité des préceptes, insuffisance des préceptes dans l'enseignement de la morale », voilà une question qui se posait aussi nette, aussi claire et aussi précise que possible. Le plan était tracé : il n'y avait qu'à le suivre, qu'à expliquer, à établir que, pour l'enseignement de la morale, 1° les préceptes sont nécessaires, 2° ne suffisent point. On pouvait se trouver à court d'arguments ou de développements; mais à tout le moins pouvait-on comprendre la question et convenait-il de s'y maintenir quand même. Le plus souvent il n'en a pas été ainsi : on y a substitué des lieux-communs sur la morale, sur sa nécessité ou sur son excellence, sur les bases qu'on doit lui donner, sur les systèmes esquissés dans les manuels, sur les mobiles de nos actions, etc., ou bien encore sur la méthode et les procédés à suivre pour l'enseignement de la morale dans les différents cours de l'école primaire. En un mot, comme il arrive si

fréquemment dans les compositions d'essai transmises chaque trimestre au ministère, au lieu de méditer le sujet proposé, il semble qu'on s'est contenté d'en faire une lecture hâtée et superficielle ; on n'en a pris que l'idée générale : l'enseignement de la morale, et l'on s'est laissé emporter par cette idée partout où elle pouvait conduire. Comme, au fond, il s'agissait de *l'enseignement de la morale*, l'on s'est mis à traiter d'une manière quelconque de l'enseignement de la morale ; il s'agissait, de plus, de l'enseignement de la morale *à l'école primaire* : d'une manière quelconque aussi, on a exposé, sans choix, sans discernement, ses vues sur l'enseignement de la morale à l'école primaire. La faute la plus ordinaire que commettent nos candidats est donc de ne point lire avec assez d'attention le texte du sujet qu'ils ont à traiter, et de se mettre à écrire avant de savoir au juste ce qu'on leur demande.

La composition d'administration était relativement facile : il suffisait, pour la traiter avec ordre, de se laisser guider par le texte. Bien des candidats s'y sont montrés vagues, diffus, surtout incomplets et peu logiques. Ainsi ils ont oublié que la suspension peut atteindre les maîtres et maîtresses libres, ou bien, après avoir fait ressortir surabondamment les inconvénients de cette peine disciplinaire, ils ont proposé de l'appliquer sans mesure, d'en faire une arme contre toutes les fautes ou contre toutes les défaillances.

Les épreuves orales, à leur tour, ont laissé à désirer sous plus d'un rapport.

Les auteurs indiqués pour l'année n'avaient pas toujours été sérieusement étudiés. Sans doute l'épreuve à laquelle ils donnaient lieu ne manque pas de difficulté : « Analyser un auteur livre en main, retrouver les déductions de sa pensée, dégager l'accessoire du fond, élaguer le détail qui ne sert qu'à la preuve ou à l'ornement, est une opération qui demande à tout âge une certaine fermeté d'attention et de raisonnement » (M. Gréard). Mais une étude préalable, consciencieuse, à laquelle on a donné le temps et le soin voulus, permet de comprendre un auteur, de saisir son système, de s'y retrouver partout et, après une demi-heure de méditation, d'en commenter un passage sans trop de peine, devant un auditoire que l'on sent plus porté à la bienveillance qu'à la sévérité.

A plus forte raison doit-on se sentir à l'aise dans l'exposé qui constitue la seconde épreuve orale. Ici les questions sont sans doute tirées au sort ; mais elles sont prises dans un programme connu et limité, lequel, après tout, n'embrasse que des choses du métier. Cependant bien des candidats s'y montrent courts et embarrassés. Comme s'ils manquaient de confiance en eux-mêmes ou plutôt dans leurs études préalables, ils recourent trop aux notes qu'ils ont prises pendant les trois quarts d'heure qui leur ont été donnés pour se préparer : ils cherchent à lire plutôt que de se laisser aller à une improvisation comme ils en auront à faire si

souvent devant un auditoire d'instituteurs ou d'élèves-maîtres. On peut leur reprocher en outre de ne point profiter des ressources que ne manquent presque jamais de leur offrir les lectures qu'ils ont dû faire dans les auteurs indiqués, et de prouver ainsi une fois de plus qu'ils ne les ont pas suffisamment étudiées.

En résumé, monsieur le ministre, l'examen de 1885 ne nous a pas paru supérieur à ceux des autres années précédentes et, sur les 135 candidats qui se sont présentés, sur les 43 qui sont demeurés pour l'examen oral, nous avons eu le regret de ne pouvoir en admettre que 20 au certificat d'aptitude. Je me hâte de dire qu'il y a des circonstances atténuantes : les candidats devaient se ressentir des fatigues d'une année scolaire qui se terminait à peine ; ils n'avaient point eu, comme les années précédentes, les vacances pour se reposer, ou plutôt pour donner le coup de collier traditionnel, pour ajouter à leur préparation éloignée une préparation immédiate et dégagée de toute préoccupation de service.

Pour ce motif et encore pour des raisons d'un autre ordre (accumulation des examens, encombrement des locaux au ministère, difficulté de réunir un jury complet, etc.), la commission a émis le vœu que l'examen dont elle est chargée soit reporté à la même date que précédemment c'est-à-dire au mois d'octobre ou, si les besoins du service l'exigent, soit renvoyé aux vacances de Pâques.

Veuillez agréer, monsieur le ministre, l'hommage de mes sentiments respectueux et dévoués.

L'inspecteur général, président de la commission.

E. BROUARD.

Paris, le 10 août 1885.

UNE CARICATURE PÉDAGOGIQUE

D'APRÈS LE LIVRE D'UN HUMORISTE ZURICOIS

Il vient de nous tomber sous la main un petit volume de la Bibliothèque universelle allemande. C'est la réimpression d'un roman épistolaire de Hegner, intitulé *die Molkenkur, la Cure de petit-lait*. Le petit-lait, comme on sait, est un remède fort apprécié dans la Suisse allemande et dans l'Allemagne du Sud; et plusieurs stations alpestres, notamment dans le canton d'Appenzell, voient arriver en été de nombreux malades désireux d'y faire une cure de ce rafraîchissant breuvage.

Hegner était un bourgeois de Winterthur, petite ville du canton de Zurich, qui vécut de 1759 à 1840. Ce ne fut pas, sans doute, un écrivain de premier ordre : son nom n'est guère connu qu'en Suisse; mais il a publié plusieurs ouvrages assez estimés, et c'est à sa *Molkenkur* surtout qu'il doit sa réputation.

La septième des lettres adressées par le héros du roman de Hegner à sa sœur, la baronne de ***, renferme un passage fort curieux au point de vue de l'histoire de la pédagogie. Nous en donnons ci-dessous la traduction :

Gais (canton d'Appenzell), 13 juillet.

... Je t'écrivais dernièrement que la chanoinesse (1) s'occupait aussi du nouveau système d'éducation : depuis, j'ai appris qu'elle a même assisté à des conférences qu'un partisan de ce système a faites pour les dames. Je n'aurais jamais pensé, toutefois, qu'elle eût l'intention de passer de la théorie à l'action. Mais l'autre jour, elle s'est adressée au pasteur, lui a fait en se promenant un résumé de la nouvelle méthode, et lui a nettement demandé de l'introduire dans l'école d'ici, en lui promettant son concours à cet effet. Elle le gagna aisément par l'élévation de ses sentiments, la facilité de son langage, l'élégance de son allemand, avantages estimés en Suisse parce qu'ils y sont rares. D'ailleurs, l'honnête pasteur crut avoir le droit d'espérer que par ce moyen son troupeau deviendrait un peu plus empressé. Il lui fut moins difficile de comprendre le principe même de la méthode que de se rendre compte du sens des expressions nouvelles et d'en

(1) Il s'agit d'une chanoinesse protestante, comme il y en a en Allemagne.

suivre le haut vol. Pour l'y aider, elle lui donna quelques traités avec commentaires, qu'il se mit à étudier avec un zèle suivi de progrès sensibles. « Mais, disait-elle, pour ramener l'éducation dans des voies conformes à la marche de la nature, et pour réaliser le développement de la nature humaine d'après les lois organiques de cette nature elle-même dans toute la plénitude de son être, de ses rapports et de son activité, il serait nécessaire que tous les instituteurs déjà en exercice fussent rappelés une fois encore à l'école pour y étudier la grande œuvre et s'en éprendre. « Elle ajouta qu'à cet effet il devrait, une ou deux fois par semaine, réunir à Gais plusieurs instituteurs voisins: elle s'engageait à leur faire, de concert avec lui et le médecin allemand, un exposé de la méthode d'enseignement, de façon à stimuler leur zèle « pour établir prochainement la base d'un meilleur avenir et créer un édifice organique et portant en soi ses propres fondements pour la seule chose qui soit nécessaire, l'éducation populaire et la culture humaine »; une indemnité pécuniaire ferait bien vite agréer la chose aux instituteurs.

Le pasteur, bien que ravi des perspectives qu'on lui faisait entrevoir, fut effrayé de l'idée d'indemnité et la trouva irréalisable, non moins que celle d'un congrès d'instituteurs. Cependant la chanoinesse, pleine d'enthousiasme, pensait qu'on n'aurait qu'à parler de l'affaire au landamman pour en assurer la réussite. Mais le digne ecclésiastique, d'un air timide et embarrassé, comme s'il eût confessé l'une des plaies secrètes de son pays, lui affirma que ni le pouvoir du landamman, ni l'état du trésor public ne permettaient d'exercer sur les instituteurs l'influence désirée; elle déclara alors ne pas comprendre une semblable chose et manifesta éloquemment son indignation contre une organisation politique dans laquelle les supérieurs n'avaient rien à ordonner. Malgré tout, elle ne se découragea pas; elle avait mis la main à la charrue et était décidée à ne pas lâcher prise quoique les bœufs ne voulussent pas tirer. Elle demanda à parler aussitôt au maître d'école du village, bien que le pasteur lui dît qu'il eût préféré avoir le temps de le préparer un peu. Le maître d'école, un brave Appenzellois indépendant et sans façons, était précisément assis à se reposer sur la grande place du village. Il arriva, et, sur un signe du pasteur, mit sa pipe dans sa poche. Nous étions présents à l'entretien.

« Combien avez-vous d'enfants, mon ami? lui demanda-t-elle.

— Aucun.

— N'êtes-vous pas l'instituteur?

— Ah! vous voulez parler des élèves? J'en ai de soixante-dix à quatre-vingts, quelquefois même davantage.

— C'est trop. Il vous faut un adjoint!

— Je n'en ai pas besoin.

— Aimez-vous les enfants?

— Quand ils sont sages.

— Vous servez-vous de moyens artificiels d'encouragement?

— Plaît-il?

— Je parle des récompenses et des punitions?

— Les garçons reçoivent des coups de bâton, et les filles sont fouettées.

— Ah! grand Dieu. Est-ce là de l'éducation?

— Oui.
— Ne cherchez-vous pas quelquefois, en participant aux jeux des enfants, à éveiller en vous-même l'esprit de l'enfance?
— Non. Je crois que Madame veut se moquer de moi, ajouta-t-il, en reprenant sa pipe et en s'asseyant près de nous sur le banc.
— Ne vaut-il pas mieux être l'ami des enfants que le gardien sévère de la discipline ?
— La discipline vaut mieux que le jeu.
— Il ne faut pas vous impatienter, mon ami; l'esprit de l'enfance est le fondement et le lien évangélique qui doit unir tous les états.
— Cela ne serait pas mauvais; mais qu'ai-je à faire avec les États? »
Je remarquai qu'il voulait parler des États de la Confédération suisse, et ne pus m'empêcher de rire. Il interpréta ce rire à son avantage; et comme, depuis le commencement de la conversation, le ton de supériorité qu'avait pris la chanoinesse lui déplaisait, il devint encore plus laconique.
« Qu'enseignez-vous donc aux enfants? continua-t-elle.
— Ce qu'ils ne savent pas encore. (Ici le pasteur lui fit de nouveau un signe.) Lire, écrire, prier, chanter et calculer.
— C'est très bien. Mais la loi suprême de l'éducation est la conscience de soi : tu dois savoir ce que tu fais quand tu écris, quand tu lis, quand tu calcules.
— Chacun ne le sait-il donc pas?
— Nullement. Il faut, pour cela, l'invention personnelle des formes à la suite d'une intuition complète, l'observation des rapports des nombres, le développement de l'enseignement de la langue par l'exercice des organes, par la décomposition des mots en sons et la recomposition des sons en mots.
— Cet homme, interrompis-je, vous comprendra difficilement.
— Cela ne fait rien; c'est un des points de la méthode que le maître, dès le début, doit parler dans l'esprit de l'école sans se soucier s'il est aussitôt compris ou s'il ne l'est pas. Cela impose le respect, et on y gagne toujours quelque chose.
— J'en comprends assez, dit le maître d'école, pour voir qu'il s'agit là de quelque chose de bien plus difficile que d'apprendre simplement à lire et à écrire.
— Pour bien lire et bien écrire, il faut commencer par la théorie des signes et des lettres ainsi que par la recherche des éléments de la forme et de la dimension; de sorte que les enfants n'apprennent pas à écrire un C sans se rendre compte du nombre et de l'espèce des lignes que ce caractère comporte, du nombre et de la nature des angles, de la hauteur et de la largeur de chaque ligne, ainsi que du caractère tout entier.
— Voilà un C qui doit être bien long à faire. Et, en fin de compte, ces savants écrivent encore plus mal que nous.
— Une simplicité enfantine unie à une persévérance virile vient à bout de tout.
— Sans doute. Mais qui doit donner au tendre rameau de semblables racines?
— L'exemple de l'instituteur.
— Et qui les donne à l'instituteur?
— La méthode.

— Ah bah!

— Ce qui existe chez tous les hommes comme dispositions naturelles doit être développé chez tous : voilà la loi fondamentale de l'éducation. Mais en voilà assez pour aujourd'hui. Nous parlerons une autre fois des nombres et de l'enseignement du chant, car nous nous reverrons. La prière faite avec les enfants appartient aussi à l'éducation du cœur; vous pouvez continuer cet exercice : cependant il faut vous garder d'étroitesse. Que le maître apprenne à son élève à ordonner ses sentiments religieux d'une façon raisonnable, et à ne jamais séparer le sentiment religieux de la réflexion philosophique. Mais jusqu'à ce que l'on soit arrivé à instituer un enseignement religieux conçu dans l'esprit de la méthode, l'histoire biblique doit être conservée comme le seul succédané possible. »

Le vieillard hocha la tête.

« Si vous aviez, mon ami, autant d'envie de me comprendre que j'ai moi-même de patience, nous nous entendrions bientôt. Vous seriez transporté dans un monde nouveau de connaissances, et votre chétive école deviendrait une pépinière de pensée, de santé, de simplicité, d'innocence, un véritable temple du Saint-Esprit. »

Ici le vieux maître d'école se leva avec dignité, ôta sa calotte, et, dans ce dialecte suisse dont je voudrais pouvoir reproduire la forte naïveté, dit à peu près ceci :

« Ce monde nouveau de connaissances, je ne le trouverai pas là où vous voulez me conduire; c'est plus haut qu'il faut aller le chercher. Vous pouvez avoir de bonnes intentions, ma jeune dame; mais je crois que vous vous êtes laissé éblouir par la vanité; car vous parlez d'une façon bien nouvelle à propos d'une vieille chose. Au nom de Dieu, laissez-moi diriger mes enfants; je ne me mêlerai pas de la direction des vôtres.

— Madame n'a pas d'enfants, interrompit le pasteur, qui avait en vain toussé pour essayer d'avertir le brave homme.

— Et elle a néanmoins la prétention de parler d'éducation! continua le vieux maître d'école, uniquement préoccupé de la pensée de ses fonctions, au sujet desquelles une jeune femme avait voulu lui faire la leçon. Bientôt les demoiselles vont nous en remontrer en matière de mariage! L'expérience, voyez-vous, est tout autre chose que l'imagination. Depuis trente-cinq ans, je suis à mon école; essayez donc, vous et ceux qui parlent par votre bouche, de prendre pour dix ans seulement la direction d'une école où il ne s'agisse pas de vaine parade; et vous ne traiterez peut-être pas avec autant de mépris bien des choses anciennes qui ont subi du moins l'épreuve du temps. L'année dernière, nous avons eu ici une personne qui prétendait qu'il ferait moins froid en Suisse si l'on faisait disparaître la neige des montagnes; et pour cela, elle proposait de brûler les forêts inutiles qui croissent sur les pentes. Vous voulez faire pis encore. Vous supprimez l'utile et n'en arriverez pas davantage à faire fondre la neige. Je tiens à vous dire, pourtant, que la chose ne m'est pas aussi étrangère que vous pourriez le croire. Au commencement, je me suis laissé raconter ceci et cela; mais j'ai fini par me convaincre que c'est au bon exemple qu'il faut s'en remettre pour l'éducation, et qu'on ne doit pas faire un art difficile d'une chose aussi simple que l'enseignement élémentaire. Mes enfants appren-

nent ce que j'ai à leur enseigner de façon à satisfaire leurs parents et eux-mêmes quand ils sont devenus grands. Pourquoi venez-vous tourmenter un honnête homme, qui n'a d'autre satisfaction quotidienne que de remplir fidèlement les devoirs de sa profession? »

Là-dessus, il nous quitta. Je ne voulus pas rester pour voir l'impression produite sur la pauvre chanoinesse par son discours, et je le suivis. Bientôt mon ami le professeur nous rejoignit, et nous dit que la chanoinesse ne désespérait pas encore de gagner le maître d'école à sa cause, car, disait-elle, elle avait vu s'opérer de plus grands miracles; cependant, elle avait cru devoir charger le pasteur de l'endoctriner. Mais celui-ci n'en fera certainement rien, le maître d'école ayant une grande influence dans la commune, dont le pasteur dépend comme lui.

La chanoinesse perdit bientôt l'envie d'opérer des miracles, mais son zèle pour l'instruction resta le même. Après avoir constaté qu'elle ne rencontrait pas encore ici une foi active, elle eut recours à un autre expédient.

A un quart d'heure de Gais se trouvent, sur la route d'Appenzell, quelques maisons catholiques où habitent plusieurs petits mendiants qui poursuivent les passants de leurs importunités. Ce fut à eux qu'elle résolut de s'adresser : elle les fit venir tous les jours auprès d'elle, et prit elle-même le soin de les instruire. Les enfants consentirent volontiers à venir, parce qu'ils recevaient d'elle des vêtements et des aliments; ils en amenèrent bientôt plusieurs autres avec eux. Les villageois de Gais, si jaloux, en général, de tout ce qui semble toucher à leur confession, ne dirent rien, parce qu'ils passent aux buveurs de petit-lait bien des choses qu'ils ne souffriraient pas les uns des autres. Mais à Appenzell même (1), la nouvelle que des enfants allaient à l'école dans un village protestant commença à faire du bruit. Hier, dans l'après-midi, pendant la classe, notre hôte nous dit : « Il vient maintenant jusqu'à des capucins prendre des leçons chez Madame la chanoinesse; je viens d'en voir monter deux dans sa chambre. » Nous les vîmes, en effet, repartir une demi-heure environ après les enfants, l'air satisfait, si toutefois on peut juger par la mine d'un religieux de ce qui se passe dans son intérieur.

Mais la chanoinesse ne se montra plus de la journée; et, ce matin, elle est partie de bonne heure avec le médecin allemand sans prendre congé de personne que de Clotilde. Elle se rend à Weissbad, à deux lieues d'ici, dans la partie catholique du canton, non loin d'Appenzell; nous comptons aller la voir bientôt; car, malgré ses manières excentriques, elle mérite l'estime. Elle était probablement quelque peu honteuse de l'examen que lui avaient fait subir les capucins, et c'est la raison qui l'a déterminée à ne pas rester plus longtemps ici; et toutefois elle n'a pu se résigner non plus à abandonner complètement son entreprise commencée et à quitter le pays qu'elle se proposait de régénérer. Le capitaine appenzellois pourra nous renseigner à cet égard : nous l'attendons sous peu.

Tu entendras sans doute parler bientôt toi-même de cette nou-

---

(1) Le village de Gais est protestant, la petite ville d'Appenzell est catholique.

velle méthode d'enseignement, car on annonce qu'elle se propage aussi du côté du Nord. C'est, disent-ils, une institution qui vivifie le sanctuaire de la vie intérieure. — Ce n'est pas vrai, a dit à ce propos le professeur; car ce qu'il y a de saint dans l'homme est au-dessus de toute science scolaire, ne s'épanouit que sous le doigt du génie et se crée à soi-même sa propre méthode. De pareilles exagérations, des louanges si hyperboliques, mettent l'homme raisonnable en défiance même contre ce qu'il y a incontestablement de bon dans la méthode nouvelle.

C'est un vieux défaut des Allemands, continua-t-il, ou bien de rester dans le médiocre et le vulgaire, ou bien de vouloir raffiner sur le beau et le bon. Il en sera de ce soi-disant fondateur de la véritable éducation populaire, de cette lumière du monde, comme de notre sage de Kœnigsberg (1): il y a quelques années, on célébrait celui-ci comme un nouveau Messie, qui avait ouvert aux hommes le ciel de la raison et déterminé irrévocablement les limites de l'esprit humain; et, s'il pouvait revivre, il entendrait dire maintenant que les principes dont il est parti sont faux, et qu'il s'est arrêté à mi-chemin. Aujourd'hui déjà, quelques disciples de la « méthode » déclarent qu'elle ne leur suffit plus; et ainsi, à force de vouloir raffiner au sujet de cette sagesse qui doit faire le bonheur du monde, on se perdra dans les subtilités et on oubliera la chose principale, l'instruction qui serait utile à l'homme.

Une nouvelle manière de broyer les couleurs, de donner la première couche à la toile et de s'asseoir devant le chevalet, dit-il encore, ne suffit pas à faire un peintre, quand même on aurait fait apprendre à l'élève le nom de tous les muscles qu'il doit mettre en mouvement. La manière dont Klopstock, Leibnitz, Dürer, Händel ont appris à lire, à calculer, à dessiner et à chanter, n'est certainement plus nouvelle; mais tous ces grands hommes et ceux des autres nations, qui s'en servent encore maintenant, ont pourtant fourni la preuve qu'elle n'est pas sans mérite. De même que les artisans sont obligés de fournir un chef-d'œuvre avant de passer maîtres, de même on devrait attendre, pour s'enthousiasmer à l'endroit de ces adeptes d'une pédagogie nouvelle, d'avoir expérimenté l'effet de leur panacée universelle non seulement sur des enfants mineurs, mais encore sur des hommes, ou, ce qui serait la meilleure preuve de sa vertu, et en même temps le procédé le plus court, attendre qu'ils l'aient démontrée par leur propre exemple. Il faut qu'ils soient d'abord eux-mêmes ce qu'ils prétendent faire des autres, sans quoi ils n'ont pas en eux la lumière dont ils se vantent.

Ainsi parla le professeur, qui est assez exactement renseigné sur la nouvelle méthode, et qui connaît le réformateur de très près. Est-il tout à fait impartial? c'est ce que je n'oserais décider : car on sait que nul n'est prophète dans son pays et dans sa maison.

Il n'est pas difficile de deviner quel est le réformateur que l'auteur a ici en vue, quelle est « la méthode » que vise sa

(1) Kant.

raillerie. Il s'agit de son compatriote Pestalozzi. C'était le moment où le rapport présenté sur l'institut d'Yverdon par les commissaires de la Diète helvétique (le P. Girard, le professeur Trechsel, et Abel Merian) avait soulevé en Suisse une polémique des plus vives sur les mérites du système pestalozzien d'enseignement. Un adversaire anonyme avait publié en 1811 dans les *Göttingische gelehrte Anzeigen* une attaque perfide contre Pestalozzi et ses doctrines; le fougueux Niederer avait répondu par une brochure; puis deux Zuricois, le chanoine Bremi et le professeur Hottinger, étaient entrés en lice et avaient vivement critiqué le célèbre pédagogue; Pestalozzi, poussé à bout, était descendu lui-même dans l'arène avec sa *Lettre d'un vieux patriote offensé aux habitants de sa ville natale*, et enfin Niederer avait publié en deux gros volumes une apologie en règle de la méthode. C'est l'écho de cette bataille homérique que nous retrouvons dans le petit livre de Hegner.

Il ne faut pas chercher, d'ailleurs, dans ces pages écrites d'une plume légère, autre chose que ce qu'a voulu y mettre l'auteur: une critique enjouée à l'adresse des fanatiques qui transformaient la doctrine pestalozzienne en un nouvel évangile, la protestation du bon sens contre les excentricités de certains néophytes de la méthode, et aussi quelques traits d'une malice pas trop cruelle, à l'adresse d'un novateur dans lequel ses compatriotes ne pouvaient se résoudre à voir un grand homme. « Nul n'est prophète dans son pays, » écrivait Hegner. Il eût fallu ajouter : « De son vivant; » car aujourd'hui la ville de Zurich se glorifie d'avoir donné le jour à celui dont l'humoriste de Winterthur s'amusait, il y a soixante-treize ans, à faire l'inoffensive caricature.

HÉRISSON,
Instituteur à Villeblevin (Yonne).

DE LA MANIÈRE DE SUIVRE LES COURS

A L'ÉCOLE NORMALE

DES NOTES ET DE LEUR USAGE

Cette question, qui ne paraît rien au premier abord, a une fort grande importance pédagogique. C'est d'elle que dépend en grande partie le succès des études. Elle a déjà été traitée, ce nous semble, dans la *Revue*; mais il n'est pas sans utilité d'y revenir, d'autant plus que les esprits sont loin de s'entendre sur les meilleurs procédés à suivre.

Il est admis aujourd'hui, dans l'enseignement primaire comme ailleurs, que le meilleur mode d'enseignement, c'est l'enseignement oral. Au livre, muet et sec, on a substitué partout la parole du maître, qui échauffe, entraîne et tient constamment l'esprit en éveil. Tout le monde est d'accord sur les avantages de cette substitution. Il n'y a plus que quelques maîtres arriérés qui continuent à se traîner lourdement et péniblement à la remorque d'un livre, sans rien tirer de leur propre fonds.

Ce mode, on le comprend, est particulièrement employé dans les écoles normales primaires, qui doivent donner l'impulsion par l'exemple. C'est dans ce sens que sont dirigées toutes les études des aspirants au professorat, soit qu'ils se préparent dans les écoles de Fontenay ou de Saint-Cloud, soit qu'ils se forment par la pratique dans les écoles normales. L'épreuve décisive de leur examen est la leçon orale faite devant le jury.

Mais il ne suffit pas que les élèves écoutent l'exposition du professeur. Ils n'en retiendraient pas grand'chose si un sérieux travail subséquent ne venait fixer dans leur esprit les notions reçues et les assimiler. Ce sont là des vérités banales, mais que nous devons énoncer pour poser nettement la question.

Comment doivent se faire les cours pour agir avec le plus d'intensité possible sur l'esprit des auditeurs? Comment doit se faire le travail de fixation et d'assimilation? Telle est la question à résoudre.

Tous les procédés en usage peuvent se réduire à deux.

D'après l'un, le maître expose lentement son sujet, et l'élève s'efforce de recueillir le cours aussi intégralement qu'il le peut. Pour cela, il prend le plus de notes possible pendant la leçon. Comme il ne saurait tout prendre, il laisse dans ses lignes des blancs qu'il remplira plus tard; il complètera, s'il le faut, par des interlignes et des renvois en marge. C'est là tout son travail, c'est à l'aide des

cahiers ainsi rédigés qu'il étudiera ses cours et les reverra pour les compositions et les examens.

D'après l'autre, le professeur commence par dicter en quatre ou cinq lignes un canevas présentant les divisions et les subdivisions de la leçon, puis il expose ses matières dans l'ordre indiqué par ce sommaire. Les élèves prennent quelques notes en se préoccupant d'écouter. Revenus en étude, ils font, à l'aide de leurs notes et de leurs souvenirs, un résumé qu'ils transcrivent lisiblement sur un cahier.

Examinons successivement ces deux procédés.

On nous assure que le premier est exclusivement en usage dans les grandes écoles de l'enseignement secondaire ou supérieur. C'est assurément une très sérieuse recommandation ; mais ce n'est pas une raison suffisante pour que nous l'adoptions de prime abord, sans l'avoir examiné. Ce qui convient dans un certain milieu ne saurait toujours convenir dans un autre. Nos modestes élèves d'école normale primaire sont loin, infiniment loin d'avoir la portée d'esprit des jeunes gens auxquels on veut bien les comparer. Ce sont de braves garçons qui ne manquent pas d'intelligence, mais qui sont peu *débrouillés* et qu'il faut absolument forcer à sortir d'eux-mêmes.

Voyons ce qui arrive dans les classes où l'on emploie le procédé en question.

Absorbés par la prise de leurs notes, les élèves ne se préoccupent guère de comprendre la leçon et d'en saisir l'ensemble. Ils n'entendent que des mots qu'ils saisissent au vol et jettent en courant sur le papier ; c'est une besogne quelque peu machinale, où l'avantage est à celui qui a l'oreille la plus prompte et le plus de dextérité dans les doigts. Machinal aussi est le travail auquel ils se livrent pour compléter leurs notes. Comme il s'agit de se rapprocher le plus possible du texte du professeur, ils s'appliquent bien plus à retenir ses mots qu'à reproduire ses idées. Certains élèves ont même un truc ingénieux que nous devons signaler à l'admiration des professeurs. Ils empruntent les cahiers de cinq ou six camarades, et, comme tous les élèves n'ont pas pris les mêmes lambeaux de phrase, ils parviennent à reconstituer la leçon presque littéralement. Ce travail de marquetterie n'est pas sans mérite assurément, mais est-il profitable? Nous savons à quoi nous en tenir là-dessus, ayant nous-mêmes employé le procédé plus d'une fois lorsque nous étions sur les bancs.

Voilà le premier inconvénient, en voici un autre non moins grave.

Toutes ces notes prises au vol sont illisibles pour la plupart. Ajoutez-y les corrections, les surcharges, les ratures, les interlignes, les renvois en marge, et vous aurez un texte absolument indéchiffrable même pour l'auteur qui ne saurait s'y reconnaître, surtout quand il y a quelque temps que la leçon a été faite. Aussi, quand il s'agit de revoir les matières, les cahiers de notes peuvent-

DE L

Cett
grand
parti
dans
plus
dés

E
ail
or
re
l



..e inconvénient, — et celui-là comporte un côté moral
de mettre en relief, — c'est de mal disposer les futurs
mour de l'ordre et de la propreté. Ces cahiers négligés,
couverts de ratures, et dont l'aspect seul révolte le
nt promptement par ne plus choquer leurs possesseurs.
nce leur semble toute naturelle, et il est bien à craindre
d ils ne trouvent tout naturel aussi que leurs élèves se
de goût et de propreté. Il ne faut pas qu'on s'habitue à
forme sous prétexte que le fond doit passer avant tout.
riel est une des conditions du bien, et les écoles où
pas sont en général de pauvres écoles.

..tendons déjà la réponse que vont nous faire les partisans
..ne : « Vous exagérez, diront-ils : notre mode d'enseigner ne
avoir les conséquences que vous vous plaisez à dépeindre.
..ers de notes, en particulier, ne sont point les brouillons
dont vous faites un si sombre tableau. Nous parlons assez
..nt pour permettre aux élèves de bien prendre leurs notes ;
guère qu'une dictée que nous leur faisons. »

..en ! voilà qui est tout aussi mauvais. Un cours ainsi fait a
..s inconvénients de la dictée sans en avoir les avantages. Mieux
rait une dictée véritable, prise sur un cahier où vous auriez
.., disposé et condensé les éléments de votre cours, auxquels vous
.. au moins donné une forme correcte et précise. Rien de plus
..rifique que cette improvisation lourde et lente, que ne relève ni
..ait imprévu, ni le geste, ni le regard, ni l'intonation, d'autant
.. que certains maîtres ont l'habitude, en parlant, de se prome-
constamment de long en large, l'œil atone et comme perdu
..s la contemplation de leur pensée. C'est une attitude fort peu
..mmunicative. Nous en avons entendu autrefois de ces leçons-là,
nous n'avons conservé que le souvenir de l'ennui qu'elles nous
..pportaient.

Nous avons, par contre, conservé un souvenir très vivant, après beaucoup d'années, des leçons faites par l'autre procédé.

Nous avons dit brièvement en quoi il consiste. Le professeur dicte d'abord le canevas de sa leçon, un sommaire de quatre ou cinq lignes tout au plus ; puis il développe en un discours suivi chacune des parties, dans l'ordre où il les a indiquées. Tout en parlant sans précipitation, il a soin d'animer son débit, en y apportant de la chaleur et du mouvement. Au lieu de se promener de long en large, comme nous l'avons dit tout à l'heure, il se tient devant ses élèves, les dominant de l'œil, du geste. Le geste et le regard, personne ne l'ignore, ont une vertu communicative singulière, et viennent puissamment en aide à la parole.

Il ne craint pas d'égayer son exposé par une réflexion piquante, par une anecdote lestement racontée, par quelque ingénieux rapprochement ; puis, après avoir développé les subdivisions de son

ils rarement servir. Quel goût a-t-on, d'ailleurs, pour étudier, lorsqu'on n'a sous les yeux qu'un morceau de papier barbouillé? Comment se pénétrer du fond quand on passe le plus clair de son temps à déchiffrer des hiéroglyphes? Beaucoup d'élèves n'ouvrent jamais ces cahiers; ils trouvent bien plus simple et bien plus commode d'étudier dans un livre. Il en est même qui ne se donnent même pas la peine de compléter les notes qu'ils ont dû prendre en classe, sachant bien qu'elles ne pourront leur servir. Le seul travail qu'ils font sur le cours, c'est d'en revoir la substance dans leur livre.

Il résulte de là que toute la science, tout le talent du professeur ont été dépensés en pure perte, ou peu s'en faut. C'est le cas de dire qu'il a prêché dans le désert. Le professeur, qui devait être tout, finit par n'être rien. Son rôle n'est plus que de découper le programme en tranches et d'interroger; il devient une sorte de répétiteur, le fond de l'enseignement lui échappe. C'est une abdication plus ou moins volontaire en faveur du livre qui reprend ses droits.

Un troisième inconvénient, moins grave, mais qui a bien aussi son poids, c'est de faire contracter aux élèves-maîtres l'habitude d'écrire d'une manière illisible. Nous ne sommes pas un fanatique de calligraphie, pourtant nous ne comprenons pas un instituteur qui ne sache pas écrire, pas plus que nous ne comprendrions un ingénieur qui ne saurait pas dessiner, un avocat qui ne saurait pas parler. Ce sont là des attributions professionnelles nécessaires.

Qu'on nous permette à ce propos une courte digression. Depuis que le niveau de l'enseignement primaire s'est élevé, depuis que les programmes se sont élargis, on s'accoutume à regarder de très haut une foule de choses auxquelles nos anciens attachaient avec raison une fort grande importance. Nous aspirons trop vers les sommets, et nous dédaignons trop la menue monnaie de l'enseignement, le pain quotidien des petits, qui forment l'immense majorité de nos clients. Nous avons parlé ailleurs de l'abandon où on laisse la grammaire, nous pouvons y joindre l'écriture. Combien de jeunes maîtres savent écrire aujourd'hui? Les congréganistes eux-mêmes, qui mettaient autrefois leur gloire à former de bons calligraphes, n'ont presque plus de professeurs d'écriture. Cependant les besoins du commerce, de l'industrie et de l'administration exigent plus que jamais des écritures rapides, élégantes et lisibles. Beaucoup d'élèves de nos écoles primaires pourraient se faire là des situations lucratives si leurs instituteurs leur avaient appris à bien écrire. Ce n'est donc pas un art à traiter légèrement, et l'on doit éviter que nos élèves-maîtres ne se gâtent la main à plaisir.

Nous ne voulons pas dire que l'habitude de prendre rapidement des notes soit la cause unique de la décadence de l'écriture, mais c'est une des causes, et, à ce titre, il importait de la signaler.

Un quatrième inconvénient, — et celui-là comporte un côté moral qu'il convient de mettre en relief, — c'est de mal disposer les futurs maîtres à l'amour de l'ordre et de la propreté. Ces cahiers négligés, malpropres, couverts de ratures, et dont l'aspect seul révolte le goût, finissent promptement par ne plus choquer leurs possesseurs. Cette négligence leur semble toute naturelle, et il est bien à craindre que plus tard ils ne trouvent tout naturel aussi que leurs élèves se dispensent de goût et de propreté. Il ne faut pas qu'on s'habitue à négliger la forme sous prétexte que le fond doit passer avant tout. L'ordre matériel est une des conditions du bien, et les écoles où il n'existe pas sont en général de pauvres écoles.

Nous entendons déjà la réponse que vont nous faire les partisans du système : « Vous exagérez, diront-ils ; notre mode d'enseigner ne saurait avoir les conséquences que vous vous plaisez à dépeindre. Les cahiers de notes, en particulier, ne sont point les brouillons illisibles dont vous faites un si sombre tableau. Nous parlons assez lentement pour permettre aux élèves de bien prendre leurs notes ; ce n'est guère qu'une dictée que nous leur faisons. »

Eh bien ! voilà qui est tout aussi mauvais. Un cours ainsi fait a tous les inconvénients de la dictée sans en avoir les avantages. Mieux vaudrait une dictée véritable, prise sur un cahier où vous auriez réuni, disposé et condensé les éléments de votre cours, auxquels vous auriez au moins donné une forme correcte et précise. Rien de plus soporifique que cette improvisation lourde et lente, que ne relève ni le trait imprévu, ni le geste, ni le regard, ni l'intonation, d'autant plus que certains maîtres ont l'habitude, en parlant, de se promener constamment de long en large, l'œil atone et comme perdu dans la contemplation de leur pensée. C'est une attitude fort peu communicative. Nous en avons entendu autrefois de ces leçons-là, et nous n'avons conservé que le souvenir de l'ennui qu'elles nous apportaient.

Nous avons, par contre, conservé un souvenir très vivant, après beaucoup d'années, des leçons faites par l'autre procédé.

Nous avons dit brièvement en quoi il consiste. Le professeur dicte d'abord le canevas de sa leçon, un sommaire de quatre ou cinq lignes tout au plus ; puis il développe en un discours suivi chacune des parties, dans l'ordre où il les a indiquées. Tout en parlant sans précipitation, il a soin d'animer son débit, en y apportant de la chaleur et du mouvement. Au lieu de se promener de long en large, comme nous l'avons dit tout à l'heure, il se tient devant ses élèves, les dominant de l'œil, du geste. Le geste et le regard, personne ne l'ignore, ont une vertu communicative singulière, et viennent puissamment en aide à la parole.

Il ne craint pas d'égayer son exposé par une réflexion piquante, par une anecdote lestement racontée, par quelque ingénieux rapprochement ; puis, après avoir développé les subdivisions de son

sujet, il en fait lui-même un résumé substantiel qui servira de modèle aux jeunes gens pour le leur. A la fin, il résume toute la leçon en quelques phrases nettes et brèves.

Les élèves prennent peu de notes pendant le cours; leur principale préoccupation doit être d'écouter. Ce n'est qu'en écoutant qu'ils pénétreront la pensée du maître et saisiront l'ensemble de sa leçon. Ils ne doivent pas être constamment courbés sur leurs cahiers, ils doivent regarder le professeur. C'est la remarque que nous faisait un jour un inspecteur général sur l'autorité duquel nous aimerions à nous appuyer, si la discrétion ne nous interdisait de citer des noms propres. « Laissez donc vos notes, disait-il aux élèves, et regardez votre maître. Un mot de place en place pour servir de jalon, voilà tout ce qu'il vous faut. Avec un peu d'exercice, vous arriverez à consigner toujours le mot important, celui qui est la clef de toute la phrase. »

Revenus en étude, les élèves, comme on l'a dit, en consultant leurs notes et leurs souvenirs, font un résumé bref et substantiel de la leçon. C'est ainsi qu'ils se composent jour par jour, pour chaque matière, un manuel plus précieux pour eux que le manuel imprimé le plus habilement fait. On se souvient toujours mieux, en effet, des choses qu'on a rédigées soi-même, lorsque l'esprit a fait effort pour réunir les idées, les classer et leur donner la forme. Chaque phrase, quand on relit, évoque le souvenir des détails donnés dans le cours de la leçon. Ici le maître a fait telle réflexion ; là il a raconté telle anecdote; plus loin il s'est livré à tel rapprochement. Un travail de cette sorte a pour chaque élève un caractère intime et personnel que le livre ne saurait avoir; il pénètre plus avant dans l'intelligence et par suite se grave plus profondément dans la mémoire.

Nous connaissons d'avance les objections qu'on va nous faire.

On alléguera en première ligne la difficulté d'obtenir un résumé correct et fidèle de jeunes gens aussi peu cultivés que le sont les élèves entrant à l'école normale.

Nous convenons que la difficulté est grande pour les élèves de première année, à leur début. Aussi nous efforçons-nous de leur faciliter la besogne en leur donnant un sommaire plus étendu, en leur dictant même au besoin les parties les plus difficiles de leurs cours. Mais c'est un travail dont ils doivent absolument prendre l'habitude. Après six mois de séjour, tout le monde doit être à même de le faire sinon avec correction, au moins avec un peu d'exactitude. Celui qui en serait incapable au bout de ce temps manquerait d'intelligence ou de bonne volonté et ne mériterait pas d'être conservé dans la maison. Savoir suivre un cours avec profit, savoir condenser les notions reçues pour les caser dans la mémoire, c'est le premier talent qu'un élève-maître doit acquérir ; c'est en quelque sorte l'instrument essentiel de ses progrès à venir.

On nous objectera en second lieu le temps considérable que prend un pareil travail.

Il n'est pas bien prouvé que les élèves mettront beaucoup plus de temps à faire un résumé qu'à plaquer des lambeaux de phrases sur leurs notes informes. Nous voulons bien admettre pourtant que cet exercice leur prenne quelques heures de plus par semaine : ce sera encore du temps de gagné, puisqu'ils auront mieux profité de l'enseignement. Il leur en restera moins, il est vrai, pour faire des devoirs : ils feront moins de devoirs, voilà tout. Le travail auquel ils se livrent sur chaque leçon n'est-il pas lui-même un devoir, le meilleur et le plus profitable de tous ?

Il leur procure en outre un avantage auquel on ne songe peut-être pas assez. Il les habitue par une pratique incessante à condenser leur idée, à l'exprimer d'une façon nette et concise, à éviter la phrase et le délayage. C'est un perpétuel exercice de rédaction et Dieu sait si nos élèves ont besoin d'apprendre à rédiger. Il va sans dire que le maître verra fréquemment les cahiers, qu'il contrôlera les résumés et qu'il fera ses observations ; il les corrigera, en un mot, comme il corrigerait un devoir.

Nous pourrions nous dispenser de donner une conclusion que le lecteur a déjà tirée lui-même.

Le premier procédé, à notre avis, est mauvais, parce qu'il a quelque chose de machinal et de superficiel, qu'il amoindrit l'action du maître, qu'il gâte la main des élèves et les rend indifférents à l'ordre et à la propreté.

Le second est bon, parce qu'il habitue les élèves-maîtres à faire eux-mêmes la synthèse de ce qu'on leur explique, qu'il les force à chercher constamment l'expression juste et précise, qu'il exige d'eux, par conséquent, un travail personnel plus intelligent et plus approfondi. Il comporte, en outre, l'avantage de ne pas altérer leur goût en ce qui regarde l'ordre matériel et la propreté.

Ajoutons qu'il a reçu la consécration officielle, puisque l'une des épreuves de l'examen d'admission à l'école normale consiste précisément à faire le résumé d'une leçon verbale.

C. GAUTIER,
Directeur de l'école normale de Rennes.

LA PÉDAGOGIE ÉGYPTIENNE

Dans son intéressante étude sur *les Châtiments corporels à l'école* (*Revue* du 15 juillet 1885), M. Franck d'Arvert a commencé à Salomon, en manifestant l'intention de ne pas remonter jusqu'au déluge. Les documents feraient en effet défaut pour cette époque; mais on peut trouver des indications sur les doctrines pédagogiques de temps antérieurs au xe siècle avant notre ère. Les découvertes de Champollion et de ses successeurs ont permis de reconstituer la vie sociale d'un des plus anciens peuples du monde, sur lequel les historiens classiques n'avaient laissé que des notions incomplètes, se rapportant à l'époque dont ils étaient contemporains. Les Egyptiens, parvenus, plus de 4000 ans avant notre ère, à la haute civilisation que les Grecs leur enviaient, furent les éducateurs des peuples voisins, et il est probable que Moïse, élevé par les Egyptiens, formula dans ses lois les notions qu'il avait reçues de ses professeurs.

Le système des castes n'existait pas en Egypte tel que les Grecs l'ont rapporté : il y avait des corporations dont les membres s'entr'aidaient, et transmettaient de préférence à leurs fils leur profession ou leur charge. Mais chacun était libre de suivre la carrière qu'il désirait, et de tout temps les emplois administratifs ont été convoités. Les fonctionnaires étaient entourés d'une légion de scribes chargés de transcrire leurs ordres et de les faire exécuter : le lettré tâchait de se faire attacher à un de ces dignitaires, et, une fois en place, s'il était remuant, il pouvait percer jusqu'aux plus hauts emplois; s'il était moins ambitieux, il passait là tranquillement sa vie, travaillant le moins possible, cherchant à se mettre bien avec ses chefs, mais faisant distribuer sans parcimonie des coups de bâton à ceux qui étaient sous ses ordres, mode d'encouragement encore très goûté de nos jours en Orient.

Si donc un Egyptien désirait voir son fils parvenir aux emplois publics, il commençait à lui faire donner les connaissances nécessaires. Tantôt il l'envoyait à une école, tenue à peu près comme les medersas musulmanes, tantôt il le confiait à un scribe émérite qui devait lui enseigner la lecture, l'écriture, et les notions de sciences indispensables.

Le British Muséum possède un certain nombre de papyrus remontant au xiiie siècle avant notre ère et renfermant des devoirs d'écoliers égyptiens sur les sujets les plus variés. Ces morceaux étaient dictés comme exercices d'écriture, aussi le maître s'inquiète-t-il peu des fautes d'orthographe, des mots mis pour un autre ; il se contente de voir si les signes sont bien tracés, et de donner en marge le modèle

des caractères mal formés par l'écolier. Le texte le plus complet du poème dit de Pentaour se trouve dans un de ces devoirs. On trouve aussi dans ce recueil une sorte de géographie de la Palestine, faite sous forme d'un récit de voyage, un calendrier avec indication des jours bons et néfastes, des hymnes aux divinités; mais ce qui abonde le plus, ce sont les lettres : lettres de scribes entre eux, se donnant de leurs nouvelles, notes de comptabilité, instructions du chef à ses subordonnés, adresses aux grands personnages et au roi. Ce qui nous intéresse le plus ici, c'est que plusieurs de ces morceaux nous renseignent sur les moyens pédagogiques employés par les Egyptiens.

Dans une composition de cinq pages, un employé aux greniers, désireux de voir son fils haut placé, l'envoie à l'école de Silsilis avec les enfants des magistrats, et, pour l'encourager à bien travailler, il l'admoneste :

« J'ai vu la violence *(bis)*, mets ton cœur aux lettres.

» J'ai vu les rudes travaux, en vérité, il n'y a rien au delà des écrits.

» Comme on le fait dans l'eau, plonge-toi au sein de la science. »

Puis il passe les métiers en revue, faisant ressortir les misères qui leur sont inhérentes, et montre à son fils que seul le scribe échappe aux vicissitudes. C'est encore le moyen qu'on emploie avec les enfants, leur promettant tous les honneurs quand ils seront savants.

Dans un autre morceau, c'est le professeur qui parle :

« Celui qui est scribe est délivré des travaux manuels, protégé contre les corvées... il est éloigné des tracas, n'étant pas avec des maîtres tyranniques, avec des supérieurs nombreux. Sorti du sein de sa mère, l'homme se courbe devant son supérieur : l'enfant sert le soldat, le jeune homme est palefrenier, l'adulte devient cultivateur, l'homme fait devient soldat; celui qui décline est fait gardien de porte; celui dont la vue est obscurcie porte à manger aux bestiaux. »

Puis le maître continue en montrant les soucis, les ennuis du prêtre qui doit se lever à trois heures tous les jours pour faire ses ablutions, du soldat qui part pour la Syrie sans chaussures, du cultivateur, du boulanger, et finit en disant :

« Celui qui est déclaré scribe, lui, il ordonne à tout ce qui est sur cette terre. »

Après tous ces sermons, qu'on lui dictait pour qu'il en gardât plus longtemps le souvenir, l'élève se mettait au travail avec ardeur; mais l'étude était difficile; il invoque alors Toth, le dieu de la science :

« Viens à moi, Toth,.. le secrétaire des grands dieux d'Hermopolis; viens à moi, fais-moi une destinée, donne que je sois habile dans ta profession. Ta profession est belle plus que toute autre : ceux qu s'y adonnent, ayant trouvé l'habileté en elle pour être faits magistrats sont faits puissants, etc. »

Malgré l'assistance du dieu, la science n'arrivait pas tout de suite;

le futur scribe se décourageait et voulait abandonner son professeur : aussitôt, celui-ci le rappelle à l'ordre, et recommence l'énumération des félicités qui l'attendent s'il persévère dans l'étude :

« Que ton cœur n'aille plus voltigeant comme les feuilles au vent; que ton cœur ne se mette pas aux plaisirs et à l'oisiveté; que ton cœur ne néglige pas ce qu'un homme doit savoir. Il ne brille pas, celui qui fait les travaux d'un journalier; il n'inspire pas le respect. Travaillant, il est le serviteur des grands placés au-dessus de lui. Faisant les travaux manuels, il ne peut manifester sa grandeur : des travaux désagréables sont devant lui; point de serviteur qui lui apporte son eau, point de femme qui lui fasse son pain. »

Ces pièces se terminent toujours à peu près de même : « Le scribe, lui, il prime tout : celui qui n'échange pas les travaux manuels contre l'étude des lettres, ne fait jamais son profit. »

Parfois les griefs que le maître a contre son élève sont plus graves. Il y a dans un de ces papyrus une épître adressée à un étudiant qui se livrait à l'abus des boissons, et où le professeur flétrit vigoureusement la passion qui le fait « aller de rue en rue, puant la bière à faire fuir ».

Si le postulant se remet à l'étude, mais sans application, et rêvant à autre chose qu'à ses devoirs, les moyens de rigueur font alors leur apparition :

« Tu quittes les lettres de toute la force de tes jambes comme un cheval le manège; ton cœur sautille, tu es comme un oiseau, ton oreille se dresse comme l'âne qui reçoit des coups... ne sois pas sourd : celui qui n'écoute pas sera battu. »

Le bâton joue un grand rôle dans l'éducation égyptienne, et il paraît que les fautes n'avaient pas besoin d'être bien graves pour en attirer l'application : la bastonnade était considérée simplement comme un stimulant propre à faire ouvrir les oreilles.

« O écolier, pas de paresse, ou on te châtiera vertement. Ne livre pas ton cœur aux plaisirs, ou bien tu seras malheureux. Écris de ta main, agis de ta bouche, discute avec ceux qui sont plus savants que toi... Ne fais pas un jour de paresse, ou bien on te battra; il y a un dos chez le jeune homme, il écoute celui qui le frappe. »

Parfois le maître est indigné d'avoir à employer constamment ce moyen pour mener à bien l'éducation du jeune homme qui lui est confié :

« Tu es comme un âne qu'on bâtonne vertement chaque jour; tu es pour moi comme le nègre stupide qu'on mène sous les coups. On fait couver les pigeons, on apprend à chasser à l'épervier : je ferai de toi un homme, méchant garçon, sache-le bien. »

Enfin l'éducation est terminée : le jeune scribe récompense son tuteur des soins que ce dernier a eus de lui, en lui donnant une maison, et se chargeant de le nourrir. Mais il éprouve le besoin de lui dire combien un régime plus doux l'aurait mieux satisfait :

« Dès l'enfance j'ai été avec toi; tu as frappé mon dos : tes instructions sont entrées dans mes oreilles. J'ai été comme un cheval lancé : le sommeil n'est point entré dans mon cœur pendant le jour et n'a pas été avec moi durant la nuit. »

Un tel système de correction ne pouvait convenir qu'en Orient, où de tout temps la courbache a été en honneur. Elevés avec les Egyptiens, rien d'étonnant à ce que les Juifs se soient appropriés ce moyen d'éducation qui évite la dépense de paroles au maître, et à ce que Salomon ait mis sous forme de sentence les idées qui avaient cours de son temps. La correction scolaire a toujours été en rapport avec les mœurs de la vie publique. En France, où les châtiments corporels ont disparu de nos codes depuis un siècle, la fustigation des écoliers ne pouvait subsister. Seuls des pays comme l'Allemagne et l'Angleterre, où le bâton est encore en usage dans l'armée, peuvent vouloir conserver une institution appuyée par des textes respectables, il est vrai, mais qui appartient à d'autres temps.

Georges DARESSY.

CORRESPONDANCE

Nous avons reçu la communication suivante :

A la Rédaction de la REVUE PÉDAGOGIQUE.

L'heure approche où les écoles vont reprendre leurs travaux et continuer l'œuvre de progrès qui les caractérise. Nous souhaitons que la loi soit de plus en plus appréciée, et que cette année tous les enfants de l'âge scolaire se donnent rendez-vous dans la cour de l'école dès le premier jour de la rentrée des classes. Si cela est, nous leur prédisons une moisson fructueuse pour le présent et pour l'avenir.

Mais ce n'est pas des jeunes écoliers que nous avons souci; ce qui nous préoccupe en ce moment, c'est le sort réservé à leurs aînés qui ont dépassé l'âge de l'obligation, et qui dès lors ne sont plus inscrits sur les listes officielles, mais qui pourraient devenir écoliers du soir et composer une classe d'adultes. Malheureusement on entend de partout dans nos villages proclamer ce jugement hasardeux : « Les cours d'adultes ont vécu ! » Et naturellement, la statistique est d'accord avec le principe, ne donnant plus aujourd'hui que des unités à la place des milliers d'autrefois. Serait-il

donc possible que cet or de l'école fût devenu plomb? Nous n'y pouvons croire; c'est pourquoi nous allons essayer de défendre une cause d'ordre supérieur, en montrant la nécessité de continuer les cours d'adultes.

L'histoire de l'enseignement primaire avant 1789 nous apprend que les classes d'adultes existaient déjà à cette époque, et que les recteurs d'école répondaient au vœu des familles en instruisant les adultes à la suite de leurs rudes travaux du jour. Un décret de la Convention, du 30 mai 1793, était venu ensuite et portait: « Les instituteurs sont chargés de faire aux citoyens de tout âge, de l'un et l'autre sexe, des lectures et des instructions. »

Comme la plupart des prescriptions scolaires de ce temps, ce décret ne fut pas appliqués. Mais les instituteurs, toujours dévoués, reprirent dès qu'il le purent l'œuvre de leurs respectables devanciers, interrompue pendant les années de la Révolution et les guerres de l'Empire.

C'est un de ces anciens du siècle qui va nous le raconter.

« J'avais obtenu mon brevet de 3e degré, nous disait-il un jour, et je devins instituteur. C'était en 1818; vous voyez que je vous parle de longtemps. Chacune de mes journées d'hiver était prise, depuis 7 heures du matin jusqu'à 5 heures de l'après-midi pour les classes du jour, et depuis 7 heures à 9 heures et demie pour la *classe du soir :* nous appelions ainsi le cours d'adultes. Tous les grands garçons du village y assistaient, même les hommes mariés et d'âge mûr. Plusieurs de ces derniers m'envoyaient leurs *petits* pendant le jour, et venaient prendre leurs places pendant la *veillée.* Rien n'était plus admirable que de voir ces hommes de bonne volonté venir demander à un jeune homme (j'avais à peine vingt ans) de leur apprendre les premiers éléments de la lecture, de l'écriture, du calcul et du toisé, qui composaient notre programme. Le respect que me portaient mes grands écoliers, le goût qu'ils montraient pour l'étude, les remerciements et les attentions qu'ils me prodiguaient, tout cela me faisait oublier vite les fatigues de la journée. Nous nous séparions toujours contents les uns des autres, et allions en paix prendre notre repos. Ce qui se passait chez moi se répétait à peu près partout. Il le fallait bien; car alors on n'était instituteur complet qu'à ce prix.

» Avec la grande loi de 1833, on put compter sur des résultats meilleurs. Toutefois, cette première charte de l'enseignement primaire dut pourvoir au plus nécessaire, et le pays n'était pas savant. Je me souviens, en effet, que sur 269,979 conscrits, 131,353, ou la moitié, étaient encore illettrés. On organisa donc d'abord les écoles, puis on songea aux adultes. Une circulaire ministérielle ne tarda pas à venir placer l'école du soir à la suite de l'école du jour. Cependant, les municipalités, le département et l'État continuaient à n'avoir pour le zèle des maîtres qu'une admiration toute platoni-

que, laissant aux élèves seuls le soin de les indemniser tant bien que mal, moyennant la modique somme de 1 à 2 francs par mois. En ontre, ils devaient fournir à tour de rôle le chauffage et l'éclairage, c'est-à-dire le panier de bois ou de charbon et la classique chandelle de suif. Voilà en deux mots comment les cours d'adultes ont fonctionné depuis 1833 jusqu'à 1850. Je n'ai pas manqué de les ouvrir chaque année, et je crois que c'est le soir, en instruisant les *grands*, que j'ai rendu les meilleurs services à mes concitoyens. Je leur enseignais tout ce que je pouvais; surtout, je leur prêchais le bien, et j'ai eu la satisfaction de voir que mes conseils n'ont pas été perdus pour le plus grand nombre d'entre eux. »

Ce récit intéressant est resté dans ma mémoire. Son auteur est mort entouré de respect, et la population qu'il avait élevée a gardé de lui un précieux souvenir.

Il y avait donc un siècle que les cours d'adultes existaient, sans direction officielle, sans encouragements de personne, quand l'État les prit sous sa protection et leur imprima un mouvement d'ensemble qui marque l'ère de prospérité de l'institution. Les années comprises entre 1865 et 1870 sont les dates brillantes des cours d'adultes; elles honorent également et les maîtres dévoués qui s'y consacraient et le ministre libéral qui se plaisait à récompenser leurs travaux. Alors, de 6 à 8 ou 9 heures du soir, pendant les quatre à cinq mois d'hiver, on pouvait se présenter jusque dans les moindres écoles, sûr d'avance d'y rencontrer de nombreux élèves. Nulle part, l'ordre, le respect et les convenances ne furent méconnus; car l'émulation, le désir de comprendre et le besoin de s'instruire faisaient le fonds de ces réunions, vrais centres de bonheur et de recueillement. L'*année terrible* dut arrêter ce noble élan qui, repris momentanément, en 1873 et 1874, n'a plus fait que décliner jusqu'à nos jours. C'est pourquoi on a dit, en 1884, que *les cours d'adultes avaient vécu.*

Il serait trop malheureux que le mot fût vrai, et nous voulons bien croire qu'il n'en est rien. Qu'on dise, si l'on veut, que l'institution subit un moment d'arrêt, sauf à reprendre un nouvel essor: rien de mieux; mais qu'on prononce sa condamnation, c'est ce que nous ne pouvons pas admettre. Voyons, en effet, s'il est possible que les cours d'adultes soient rayés de nos programmes.

Disons d'abord qu'en raison de leur ancienneté, ils sont considérés partout comme une seconde école aussi utile que la première. Nous avons été à même de constater plusieurs fois le fait suivant: un hameau obtient une école, et elle est à peine ouverte que les habitants réclament un cours d'adultes où tous arrivent joyeux.

Ensuite, on sait qu'il faut compter avec les mœurs et les coutumes existantes, avant de tenter de détruire ce que le peuple des campagnes aime et apprécie. Or, il est de toute évidence, pour quiconque a vu de près les écoles et les habtants d'un pays, que les cours d'adultes sont regardés généralement comme faisant

ils rarement servir. Quel goût a-t-on, d'ailleurs, pour étudier, lorsqu'on n'a sous les yeux qu'un morceau de papier barbouillé? Comment se pénétrer du fond quand on passe le plus clair de son temps à déchiffrer des hiéroglyphes? Beaucoup d'élèves n'ouvrent jamais ces cahiers; ils trouvent bien plus simple et bien plus commode d'étudier dans un livre. Il en est même qui ne se donnent même pas la peine de compléter les notes qu'ils ont dû prendre en classe, sachant bien qu'elles ne pourront leur servir. Le seul travail qu'ils font sur le cours, c'est d'en revoir la substance dans leur livre.

Il résulte de là que toute la science, tout le talent du professeur ont été dépensés en pure perte, ou peu s'en faut. C'est le cas de dire qu'il a prêché dans le désert. Le professeur, qui devait être tout, finit par n'être rien. Son rôle n'est plus que de découper le programme en tranches et d'interroger; il devient une sorte de répétiteur, le fond de l'enseignement lui échappe. C'est une abdication plus ou moins volontaire en faveur du livre qui reprend ses droits.

Un troisième inconvénient, moins grave, mais qui a bien aussi son poids, c'est de faire contracter aux élèves-maîtres l'habitude d'écrire d'une manière illisible. Nous ne sommes pas un fanatique de calligraphie, pourtant nous ne comprenons pas un instituteur qui ne sache pas écrire, pas plus que nous ne comprendrions un ingénieur qui ne saurait pas dessiner, un avocat qui ne saurait pas parler. Ce sont là des attributions professionnelles nécessaires.

Qu'on nous permette à ce propos une courte digression. Depuis que le niveau de l'enseignement primaire s'est élevé, depuis que les programmes se sont élargis, on s'accoutume à regarder de très haut une foule de choses auxquelles nos anciens attachaient avec raison une fort grande importance. Nous aspirons trop vers les sommets, et nous dédaignons trop la menue monnaie de l'enseignement, le pain quotidien des petits, qui forment l'immense majorité de nos clients. Nous avons parlé ailleurs de l'abandon où on laisse la grammaire, nous pouvons y joindre l'écriture. Combien de jeunes maîtres savent écrire aujourd'hui? Les congréganistes eux-mêmes, qui mettaient autrefois leur gloire à former de bons calligraphes, n'ont presque plus de professeurs d'écriture. Cependant les besoins du commerce, de l'industrie et de l'administration exigent plus que jamais des écritures rapides, élégantes et lisibles. Beaucoup d'élèves de nos écoles primaires pourraient se faire là des situations lucratives si leurs instituteurs leur avaient appris à bien écrire. Ce n'est donc pas un art à traiter légèrement, et l'on doit éviter que nos élèves-maîtres ne se gâtent la main à plaisir.

Nous ne voulons pas dire que l'habitude de prendre rapidement des notes soit la cause unique de la décadence de l'écriture, mais c'est une des causes, et, à ce titre, il importait de la signaler.

Un quatrième inconvénient, — et celui-là comporte un côté moral qu'il convient de mettre en relief, — c'est de mal disposer les futurs maîtres à l'amour de l'ordre et de la propreté. Ces cahiers négligés, malpropres, couverts de ratures, et dont l'aspect seul révolte le goût, finissent promptement par ne plus choquer leurs possesseurs. Cette négligence leur semble toute naturelle, et il est bien à craindre que plus tard ils ne trouvent tout naturel aussi que leurs élèves se dispensent de goût et de propreté. Il ne faut pas qu'on s'habitue à négliger la forme sous prétexte que le fond doit passer avant tout. L'ordre matériel est une des conditions du bien, et les écoles où il n'existe pas sont en général de pauvres écoles.

Nous entendons déjà la réponse que vont nous faire les partisans du système : « Vous exagérez, diront-ils ; notre mode d'enseigner ne saurait avoir les conséquences que vous vous plaisez à dépeindre. Les cahiers de notes, en particulier, ne sont point les brouillons illisibles dont vous faites un si sombre tableau. Nous parlons assez lentement pour permettre aux élèves de bien prendre leurs notes ; ce n'est guère qu'une dictée que nous leur faisons. »

Eh bien! voilà qui est tout aussi mauvais. Un cours ainsi fait a tous les inconvénients de la dictée sans en avoir les avantages. Mieux vaudrait une dictée véritable, prise sur un cahier où vous auriez réuni, disposé et condensé les éléments de votre cours, auxquels vous auriez au moins donné une forme correcte et précise. Rien de plus soporifique que cette improvisation lourde et lente, que ne relève ni le trait imprévu, ni le geste, ni le regard, ni l'intonation, d'autant plus que certains maîtres ont l'habitude, en parlant, de se promener constamment de long en large, l'œil atone et comme perdu dans la contemplation de leur pensée. C'est une attitude fort peu communicative. Nous en avons entendu autrefois de ces leçons-là, et nous n'avons conservé que le souvenir de l'ennui qu'elles nous apportaient.

Nous avons, par contre, conservé un souvenir très vivant, après beaucoup d'années, des leçons faites par l'autre procédé.

Nous avons dit brièvement en quoi il consiste. Le professeur dicte d'abord le canevas de sa leçon, un sommaire de quatre ou cinq lignes tout au plus; puis il développe en un discours suivi chacune des parties, dans l'ordre où il les a indiquées. Tout en parlant sans précipitation, il a soin d'animer son débit, en y apportant de la chaleur et du mouvement. Au lieu de se promener de long en large, comme nous l'avons dit tout à l'heure, il se tient devant ses élèves, les dominant de l'œil, du geste. Le geste et le regard, personne ne l'ignore, ont une vertu communicative singulière, et viennent puissamment en aide à la parole.

Il ne craint pas d'égayer son exposé par une réflexion piquante, par une anecdote lestement racontée, par quelque ingénieux rapprochement; puis, après avoir développé les subdivisions de son

sujet, il en fait lui-même un résumé substantiel qui servira de modèle aux jeunes gens pour le leur. A la fin, il résume toute la leçon en quelques phrases nettes et brèves.

Les élèves prennent peu de notes pendant le cours; leur principale préoccupation doit être d'écouter. Ce n'est qu'en écoutant qu'ils pénétreront la pensée du maître et saisiront l'ensemble de sa leçon. Ils ne doivent pas être constamment courbés sur leurs cahiers, ils doivent regarder le professeur. C'est la remarque que nous faisait un jour un inspecteur général sur l'autorité duquel nous aimerions à nous appuyer, si la discrétion ne nous interdisait de citer des noms propres. « Laissez donc vos notes, disait-il aux élèves, et regardez votre maître. Un mot de place en place pour servir de jalon, voilà tout ce qu'il vous faut. Avec un peu d'exercice, vous arriverez à consigner toujours le mot important, celui qui est la clef de toute la phrase. »

Revenus en étude, les élèves, comme on l'a dit, en consultant leurs notes et leurs souvenirs, font un résumé bref et substantiel de la leçon. C'est ainsi qu'ils se composent jour par jour, pour chaque matière, un manuel plus précieux pour eux que le manuel imprimé le plus habilement fait. On se souvient toujours mieux, en effet, des choses qu'on a rédigées soi-même, lorsque l'esprit a fait effort pour réunir les idées, les classer et leur donner la forme. Chaque phrase, quand on relit, évoque le souvenir des détails donnés dans le cours de la leçon. Ici le maître a fait telle réflexion ; là il a raconté telle anecdote; plus loin il s'est livré à tel rapprochement. Un travail de cette sorte a pour chaque élève un caractère intime et personnel que le livre ne saurait avoir; il pénètre plus avant dans l'intelligence et par suite se grave plus profondément dans la mémoire.

Nous connaissons d'avance les objections qu'on va nous faire.

On alléguera en première ligne la difficulté d'obtenir un résumé correct et fidèle de jeunes gens aussi peu cultivés que le sont les élèves entrant à l'école normale.

Nous convenons que la difficulté est grande pour les élèves de première année, à leur début. Aussi nous efforçons-nous de leur faciliter la besogne en leur donnant un sommaire plus étendu, en leur dictant même au besoin les parties les plus difficiles de leurs cours. Mais c'est un travail dont ils doivent absolument prendre l'habitude. Après six mois de séjour, tout le monde doit être à même de le faire sinon avec correction, au moins avec un peu d'exactitude. Celui qui en serait incapable au bout de ce temps manquerait d'intelligence ou de bonne volonté et ne mériterait pas d'être conservé dans la maison. Savoir suivre un cours avec profit, savoir condenser les notions reçues pour les caser dans la mémoire, c'est le premier talent qu'un élève-maître doit acquérir ; c'est en quelque sorte l'instrument essentiel de ses progrès à venir.

On nous objectera en second lieu le temps considérable que prend un pareil travail.

Il n'est pas bien prouvé que les élèves mettront beaucoup plus de temps à faire un résumé qu'à plaquer des lambeaux de phrases sur leurs notes informes. Nous voulons bien admettre pourtant que cet exercice leur prenne quelques heures de plus par semaine : ce sera encore du temps de gagné, puisqu'ils auront mieux profité de l'enseignement. Il leur en restera moins, il est vrai, pour faire des devoirs : ils feront moins de devoirs, voilà tout. Le travail auquel ils se livrent sur chaque leçon n'est-il pas lui-même un devoir, le meilleur et le plus profitable de tous ?

Il leur procure en outre un avantage auquel on ne songe peut-être pas assez. Il les habitue par une pratique incessante à condenser leur idée, à l'exprimer d'une façon nette et concise, à éviter la phrase et le délayage. C'est un perpétuel exercice de rédaction et Dieu sait si nos élèves ont besoin d'apprendre à rédiger. Il va sans dire que le maître verra fréquemment les cahiers, qu'il contrôlera les résumés et qu'il fera ses observations ; il les corrigera, en un mot, comme il corrigerait un devoir.

Nous pourrions nous dispenser de donner une conclusion que le lecteur a déjà tirée lui-même.

Le premier procédé, à notre avis, est mauvais, parce qu'il a quelque chose de machinal et de superficiel, qu'il amoindrit l'action du maître, qu'il gâte la main des élèves et les rend indifférents à l'ordre et à la propreté.

Le second est bon, parce qu'il habitue les élèves-maîtres à faire eux-mêmes la synthèse de ce qu'on leur explique, qu'il les force à chercher constamment l'expression juste et précise, qu'il exige d'eux, par conséquent, un travail personnel plus intelligent et plus approfondi. Il comporte, en outre, l'avantage de ne pas altérer leur goût en ce qui regarde l'ordre matériel et la propreté.

Ajoutons qu'il a reçu la consécration officielle, puisque l'une des épreuves de l'examen d'admission à l'école normale consiste précisément à faire le résumé d'une leçon verbale.

C. GAUTIER,
Directeur de l'école normale de Rennes.

LA PÉDAGOGIE ÉGYPTIENNE

Dans son intéressante étude sur *les Châtiments corporels à l'école* (*Revue* du 15 juillet 1885), M. Franck d'Arvert a commencé à Salomon, en manifestant l'intention de ne pas remonter jusqu'au déluge. Les documents feraient en effet défaut pour cette époque; mais on peut trouver des indications sur les doctrines pédagogiques de temps antérieurs au xe siècle avant notre ère. Les découvertes de Champollion et de ses successeurs ont permis de reconstituer la vie sociale d'un des plus anciens peuples du monde, sur lequel les historiens classiques n'avaient laissé que des notions incomplètes, se rapportant à l'époque dont ils étaient contemporains. Les Egyptiens, parvenus, plus de 4000 ans avant notre ère, à la haute civilisation que les Grecs leur enviaient, furent les éducateurs des peuples voisins, et il est probable que Moïse, élevé par les Egyptiens, formula dans ses lois les notions qu'il avait reçues de ses professeurs.

Le système des castes n'existait pas en Egypte tel que les Grecs l'ont rapporté : il y avait des corporations dont les membres s'entr'aidaient, et transmettaient de préférence à leurs fils leur profession ou leur charge. Mais chacun était libre de suivre la carrière qu'il désirait, et de tout temps les emplois administratifs ont été convoités. Les fonctionnaires étaient entourés d'une légion de scribes chargés de transcrire leurs ordres et de les faire exécuter : le lettré tâchait de se faire attacher à un de ces dignitaires, et, une fois en place, s'il était remuant, il pouvait percer jusqu'aux plus hauts emplois; s'il était moins ambitieux, il passait là tranquillement sa vie, travaillant le moins possible, cherchant à se mettre bien avec ses chefs, mais faisant distribuer sans parcimonie des coups de bâton à ceux qui étaient sous ses ordres, mode d'encouragement encore très goûté de nos jours en Orient.

Si donc un Egyptien désirait voir son fils parvenir aux emplois publics, il commençait à lui faire donner les connaissances nécessaires. Tantôt il l'envoyait à une école, tenue à peu près comme les medersas musulmanes, tantôt il le confiait à un scribe émérite qui devait lui enseigner la lecture, l'écriture, et les notions de sciences indispensables.

Le British Museum possède un certain nombre de papyrus remontant au xiiie siècle avant notre ère et renfermant des devoirs d'écoliers égyptiens sur les sujets les plus variés. Ces morceaux étaient dictés comme exercices d'écriture, aussi le maître s'inquiète-t-il peu des fautes d'orthographe, des mots mis pour un autre ; il se contente de voir si les signes sont bien tracés, et de donner en marge le modèle

des caractères mal formés par l'écolier. Le texte le plus complet du poème dit de Pentaour se trouve dans un de ces devoirs. On trouve aussi dans ce recueil une sorte de géographie de la Palestine, faite sous forme d'un récit de voyage, un calendrier avec indication des jours bons et néfastes, des hymnes aux divinités; mais ce qui abonde le plus, ce sont les lettres : lettres de scribes entre eux, se donnant de leurs nouvelles, notes de comptabilité, instructions du chef à ses subordonnés, adresses aux grands personnages et au roi. Ce qui nous intéresse le plus ici, c'est que plusieurs de ces morceaux nous renseignent sur les moyens pédagogiques employés par les Egyptiens.

Dans une composition de cinq pages, un employé aux greniers, désireux de voir son fils haut placé, l'envoie à l'école de Silsilis avec les enfants des magistrats, et, pour l'encourager à bien travailler, il l'admoneste :

« J'ai vu la violence *(bis)*, mets ton cœur aux lettres.

» J'ai vu les rudes travaux, en vérité, il n'y a rien au delà des écrits.

» Comme on le fait dans l'eau, plonge-toi au sein de la science. »

Puis il passe les métiers en revue, faisant ressortir les misères qui leur sont inhérentes, et montre à son fils que seul le scribe échappe aux vicissitudes. C'est encore le moyen qu'on emploie avec les enfants, leur promettant tous les honneurs quand ils seront savants.

Dans un autre morceau, c'est le professeur qui parle :

« Celui qui est scribe est délivré des travaux manuels, protégé contre les corvées... il est éloigné des tracas, n'étant pas avec des maîtres tyranniques, avec des supérieurs nombreux. Sorti du sein de sa mère, l'homme se courbe devant son supérieur : l'enfant sert le soldat, le jeune homme est palefrenier, l'adulte devient cultivateur, l'homme fait devient soldat; celui qui décline est fait gardien de porte; celui dont la vue est obscurcie porte à manger aux bestiaux. »

Puis le maître continue en montrant les soucis, les ennuis du prêtre qui doit se lever à trois heures tous les jours pour faire ses ablutions, du soldat qui part pour la Syrie sans chaussures, du cultivateur, du boulanger, et finit en disant :

« Celui qui est déclaré scribe, lui, il ordonne à tout ce qui est sur cette terre. »

Après tous ces sermons, qu'on lui dictait pour qu'il en gardât plus longtemps le souvenir, l'élève se mettait au travail avec ardeur; mais l'étude était difficile; il invoque alors Toth, le dieu de la science :

« Viens à moi, Toth,.. le secrétaire des grands dieux d'Hermopolis; viens à moi, fais-moi une destinée, donne que je sois habile dans ta profession. Ta profession est belle plus que toute autre : ceux qu s'y adonnent, ayant trouvé l'habileté en elle pour être faits magistrats sont faits puissants, etc. »

Malgré l'assistance du dieu, la science n'arrivait pas tout de suite;

le futur scribe se décourageait et voulait abandonner son professeur : aussitôt, celui-ci le rappelle à l'ordre, et recommence l'énumération des félicités qui l'attendent s'il persévère dans l'étude :

« Que ton cœur n'aille plus voltigeant comme les feuilles au vent; que ton cœur ne se mette pas aux plaisirs et à l'oisiveté; que ton cœur ne néglige pas ce qu'un homme doit savoir. Il ne brille pas, celui qui fait les travaux d'un journalier; il n'inspire pas le respect. Travaillant, il est le serviteur des grands placés au-dessus de lui. Faisant les travaux manuels, il ne peut manifester sa grandeur : des travaux désagréables sont devant lui; point de serviteur qui lui apporte son eau, point de femme qui lui fasse son pain. »

Ces pièces se terminent toujours à peu près de même : « Le scribe, lui, il prime tout : celui qui n'échange pas les travaux manuels contre l'étude des lettres, ne fait jamais son profit. »

Parfois les griefs que le maître a contre son élève sont plus graves. Il y a dans un de ces papyrus une épître adressée à un étudiant qui se livrait à l'abus des boissons, et où le professeur flétrit vigoureusement la passion qui le fait « aller de rue en rue, puant la bière à faire fuir ».

Si le postulant se remet à l'étude, mais sans application, et rêvant à autre chose qu'à ses devoirs, les moyens de rigueur font alors leur apparition :

« Tu quittes les lettres de toute la force de tes jambes comme un cheval le manège; ton cœur sautille, tu es comme un oiseau, ton oreille se dresse comme l'âne qui reçoit des coups... ne sois pas sourd : celui qui n'écoute pas sera battu. »

Le bâton joue un grand rôle dans l'éducation égyptienne, et il paraît que les fautes n'avaient pas besoin d'être bien graves pour en attirer l'application : la bastonnade était considérée simplement comme un stimulant propre à faire ouvrir les oreilles.

« O écolier, pas de paresse, ou on te châtiera vertement. Ne livre pas ton cœur aux plaisirs, ou bien tu seras malheureux. Écris de ta main, agis de ta bouche, discute avec ceux qui sont plus savants que toi... Ne fais pas un jour de paresse, ou bien on te battra; il y a un dos chez le jeune homme, il écoute celui qui le frappe. »

Parfois le maître est indigné d'avoir à employer constamment ce moyen pour mener à bien l'éducation du jeune homme qui lui est confié :

« Tu es comme un âne qu'on bâtonne vertement chaque jour; tu es pour moi comme le nègre stupide qu'on mène sous les coups. On fait couver les pigeons, on apprend à chasser à l'épervier : je ferai de toi un homme, méchant garçon, sache-le bien. »

Enfin l'éducation est terminée : le jeune scribe récompense son tuteur des soins que ce dernier a eus de lui, en lui donnant une maison, et se chargeant de le nourrir. Mais il éprouve le besoin de lui dire combien un régime plus doux l'aurait mieux satisfait :

« Dès l'enfance j'ai été avec toi; tu as frappé mon dos : tes instructions sont entrées dans mes oreilles. J'ai été comme un cheval lancé : le sommeil n'est point entré dans mon cœur pendant le jour et n'a pas été avec moi durant la nuit. »

Un tel système de correction ne pouvait convenir qu'en Orient, où de tout temps la courbache a été en honneur. Elevés avec les Egyptiens, rien d'étonnant à ce que les Juifs se soient appropriés ce moyen d'éducation qui évite la dépense de paroles au maître, et à ce que Salomon ait mis sous forme de sentence les idées qui avaient cours de son temps. La correction scolaire a toujours été en rapport avec les mœurs de la vie publique. En France, où les châtiments corporels ont disparu de nos codes depuis un siècle, la fustigation des écoliers ne pouvait subsister. Seuls des pays comme l'Allemagne et l'Angleterre, où le bâton est encore en usage dans l'armée, peuvent vouloir conserver une institution appuyée par des textes respectables, il est vrai, mais qui appartient à d'autres temps.

Georges DARESSY.

CORRESPONDANCE

Nous avons reçu la communication suivante :

A la Rédaction de la REVUE PÉDAGOGIQUE.

L'heure approche où les écoles vont reprendre leurs travaux et continuer l'œuvre de progrès qui les caractérise. Nous souhaitons que la loi soit de plus en plus appréciée, et que cette année tous les enfants de l'âge scolaire se donnent rendez-vous dans la cour de l'école dès le premier jour de la rentrée des classes. Si cela est, nous leur prédisons une moisson fructueuse pour le présent et pour l'avenir.

Mais ce n'est pas des jeunes écoliers que nous avons souci; ce qui nous préoccupe en ce moment, c'est le sort réservé à leurs aînés qui ont dépassé l'âge de l'obligation, et qui dès lors ne sont plus inscrits sur les listes officielles, mais qui pourraient devenir écoliers du soir et composer une classe d'adultes. Malheureusement on entend de partout dans nos villages proclamer ce jugement hasardeux : « Les cours d'adultes ont vécu ! » Et naturellement, la statistique est d'accord avec le principe, ne donnant plus aujourd'hui que des unités à la place des milliers d'autrefois. Serait-il

donc possible que cet or de l'école fût devenu plomb? Nous n'y pouvons croire; c'est pourquoi nous allons essayer de défendre une cause d'ordre supérieur, en montrant la nécessité de continuer les cours d'adultes.

L'histoire de l'enseignement primaire avant 1789 nous apprend que les classes d'adultes existaient déjà à cette époque, et que les recteurs d'école répondaient au vœu des familles en instruisant les adultes à la suite de leurs rudes travaux du jour. Un décret de la Convention, du 30 mai 1793, était venu ensuite et portait: « Les instituteurs sont chargés de faire aux citoyens de tout âge, de l'un et l'autre sexe, des lectures et des instructions. »

Comme la plupart des prescriptions scolaires de ce temps, ce décret ne fut pas appliqués. Mais les instituteurs, toujours dévoués, reprirent dès qu'il le purent l'œuvre de leurs respectables devanciers, interrompue pendant les années de la Révolution et les guerres de l'Empire.

C'est un de ces anciens du siècle qui va nous le raconter.

« J'avais obtenu mon brevet de 3[e] degré, nous disait-il un jour, et je devins instituteur. C'était en 1818; vous voyez que je vous parle de longtemps. Chacune de mes journées d'hiver était prise, depuis 7 heures du matin jusqu'à 5 heures de l'après-midi pour les classes du jour, et depuis 7 heures à 9 heures et demie pour la *classe du soir*: nous appelions ainsi le cours d'adultes. Tous les grands garçons du village y assistaient, même les hommes mariés et d'âge mûr. Plusieurs de ces derniers m'envoyaient leurs *petits* pendant le jour, et venaient prendre leurs places pendant la *veillée*. Rien n'était plus admirable que de voir ces hommes de bonne volonté venir demander à un jeune homme (j'avais à peine vingt ans) de leur apprendre les premiers éléments de la lecture, de l'écriture, du calcul et du toisé, qui composaient notre programme. Le respect que me portaient mes grands écoliers, le goût qu'ils montraient pour l'étude, les remerciements et les attentions qu'ils me prodiguaient, tout cela me faisait oublier vite les fatigues de la journée. Nous nous séparions toujours contents les uns des autres, et allions en paix prendre notre repos. Ce qui se passait chez moi se répétait à peu près partout. Il le fallait bien; car alors on n'était instituteur complet qu'à ce prix.

» Avec la grande loi de 1833, on put compter sur des résultats meilleurs. Toutefois, cette première charte de l'enseignement primaire dut pourvoir au plus nécessaire, et le pays n'était pas savant. Je me souviens, en effet, que sur 269,979 conscrits, 131,353, ou la moitié, étaient encore illettrés. On organisa donc d'abord les écoles, puis on songea aux adultes. Une circulaire ministérielle ne tarda pas à venir placer l'école du soir à la suite de l'école du jour. Cependant, les municipalités, le département et l'État continuaient à n'avoir pour le zèle des maîtres qu'une admiration toute platoni-

que, laissant aux élèves seuls le soin de les indemniser tant bien que mal, moyennant la modique somme de 1 à 2 francs par mois. En ontre, ils devaient fournir à tour de rôle le chauffage et l'éclairage, c'est-à-dire le panier de bois ou de charbon et la classique chandelle de suif. Voilà en deux mots comment les cours d'adultes ont fonctionné depuis 1833 jusqu'à 1850. Je n'ai pas manqué de les ouvrir chaque année, et je crois que c'est le soir, en instruisant les *grands*, que j'ai rendu les meilleurs services à mes concitoyens. Je leur enseignais tout ce que je pouvais; surtout, je leur prêchais le bien, et j'ai eu la satisfaction de voir que mes conseils n'ont pas été perdus pour le plus grand nombre d'entre eux. »

Ce récit intéressant est resté dans ma mémoire. Son auteur est mort entouré de respect, et la population qu'il avait élevée a gardé de lui un précieux souvenir.

Il y avait donc un siècle que les cours d'adultes existaient, sans direction officielle, sans encouragements de personne, quand l'État les prit sous sa protection et leur imprima un mouvement d'ensemble qui marque l'ère de prospérité de l'institution. Les années comprises entre 1865 et 1870 sont les dates brillantes des cours d'adultes; elles honorent également et les maîtres dévoués qui s'y consacraient et le ministre libéral qui se plaisait à récompenser leurs travaux. Alors, de 6 à 8 ou 9 heures du soir, pendant les quatre à cinq mois d'hiver, on pouvait se présenter jusque dans les moindres écoles, sûr d'avance d'y rencontrer de nombreux élèves. Nulle part, l'ordre, le respect et les convenances ne furent méconnus; car l'émulation, le désir de comprendre et le besoin de s'instruire faisaient le fonds de ces réunions, vrais centres de bonheur et de recueillement. L'*année terrible* dut arrêter ce noble élan qui, repris momentanément, en 1873 et 1874, n'a plus fait que décliner jusqu'à nos jours. C'est pourquoi on a dit, en 1884, que *les cours d'adultes avaient vécu.*

Il serait trop malheureux que le mot fût vrai, et nous voulons bien croire qu'il n'en est rien. Qu'on dise, si l'on veut, que l'institution subit un moment d'arrêt, sauf à reprendre un nouvel essor : rien de mieux ; mais qu'on prononce sa condamnation, c'est ce que nous ne pouvons pas admettre. Voyons, en effet, s'il est possible que les cours d'adultes soient rayés de nos programmes.

Disons d'abord qu'en raison de leur ancienneté, ils sont considérés partout comme une seconde école aussi utile que la première. Nous avons été à même de constater plusieurs fois le fait suivant : un hameau obtient une école, et elle est à peine ouverte que les habitants réclament un cours d'adultes où tous arrivent joyeux.

Ensuite, on sait qu'il faut compter avec les mœurs et les coutumes existantes, avant de tenter de détruire ce que le peuple des campagnes aime et apprécie. Or, il est de toute évidence, pour quiconque a vu de près les écoles et les habtants d'un pays, que les cours d'adultes sont regardés généralement comme faisant

partie de l'école elle-même. « Tout le monde de la maison a été à la classe d'adultes, me disait un jour un chef de famille, mon père, mes frères et moi, et mes garçons n'y iraient pas ! C'est le progrès à rebours. »

Et le raisonnement et les exigences de ce bon citoyen s'expliquent. En effet, il faut admettre que l'instruction d'un enfant ne peut être achevée à treize ans, et que ce qui lui reste à apprendre dépasse de beaucoup ce qu'il sait. Mais l'école n'a plus à le compter au nombre des siens; il faut donc qu'il renonce à l'étude au moment même où il commencerait à mieux comprendre. Il y a plus, il ne tardera pas à oublier le peu qu'il avait appris, et il arrivera au régiment ignorant des choses qu'il possédait passablement à sa sortie de l'école. C'est pourquoi le cours d'adultes lui est nécessaire, puisque c'est à ce cours qu'il se perfectionnera et se préparera sérieusement à la vie militaire et civile. Il y a plus encore: quoi qu'on fasse, il y aura toujours des illettrés plus ou moins dégrossis. et c'est pour eux surtout que le cours d'adultes a sa raison d'être,

Enfin, écoutons les parents: « Que voulez-vous que nous fassions de nos grands garçons, si vous ne les recevez le soir à l'école? Ils ne peuvent rester immobiles comme des statues, et s'en iront chercher des distractions malsaines dans les cafés et autres lieux qui ne sont pas faits pour leur âge. Au nom de la morale, sinon pour les instruire, de grâce ne leur fermez donc pas les portes de l'école. »

Conduit par les mêmes motifs, on a vu dernièrement, au sein du Conseil général d'un de nos beaux départements de l'Est, un membre de l'assemblée défendre énergiquement les cours d'adultes, et ne pas vouloir qu'ils aient vécu. Quand il insistait pour qu'une vie nouvelle leur fût donnée, il était, croyons-nous, en parfaite conformité de vues avec ses électeurs et le pays qu'il représente.

Si on nous le permet, nous essaierons peut-être, dans une autre lettre, de rechercher les causes de la décadence des cours d'adultes, et ce qu'il conviendrait de tenter pour les ressusciter.

DUBOIS,
Inspecteur primaire en retraite.

Lons-le-Saunier, le 24 septembre 1885.

Sur un autre sujet, nous avons reçu la lettre suivante.

Besançon, 22 septembre

Monsieur le directeur de la REVUE PÉDAGOGIQUE,

Je lis avec beaucoup d'intérêt les articles de la *Revue pédagogique*, en m'attachant plus particulièrement à la partie mathématique. A

la page 237 du dernier numéro se trouve un emprunt fait au journal le *Progrès religieux* de Strasbourg. Les résultats auxquels arrive M. Leblois, l'auteur de cet article, sont erronés, parce que, sur l'autorité de M. Camille Flammarion, il a admis pour le poids de la terre un nombre beaucoup trop faible.

En admettant que le globe terrestre soit sphérique et que son rayon soit de 6366 kilomètres, approximation suffisante lorsqu'on ne désire pas une grande précision, on trouve pour le volume de la terre 1,082,840,000,000 kilomètres cubes ; or 1 kilomètre cube vaut un trillion de décimètres cubes, dont chacun pèse environ 5 kilogrammes 480 grammes, ce qui donne pour le poids total environ 5934 octillions de kilogrammes. Le poids du même volume en or serait trois fois et demi plus fort, ou 20,768 octillions de kilogrammes. En admettant qu'un kilogramme d'or pur vaille 3,400 fr. la valeur du globe en or ayant les dimensions de la terre serait de 70 décillions de francs environ ; pour arriver à la valeur de 416 undécillions 496 décillions, il faudrait 5900 globes de même dimension, ou *six mille* en nombre rond. Nous voilà loin du chiffre de *six milliards de globes d'or*.

Si on admet qu'il tombe du ciel un de ces globes par minute ou 1440 par jour, il faudrait environ *quatre jours et un dixième* pour épuiser le nombre de six mille. Le chiffre fantastique de 11,326 années est donc tout à fait inexact.

Veuillez agréer, Monsieur le directeur, l'assurance de mes sentiments très dévoués.

A. Farcy,
Économe de l'école normale
et étudiant à la faculté des sciences de Besançon.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Quelques pensées sur l'art d'écrire, par Mme Edgar Quinet *(La Nouvelle Revue* du 15 juillet 1885). — Le remarquable article publié dans la *Nouvelle Revue* du 15 juillet par Mme Edgar Quinet sous ce titre : *Le Penseroso*, contient, entre autres belles pages, les conseils et les réflexions suivantes sur l'art d'écrire et sur la création artistique et littéraire :

« L'inspiration, considérée comme un don du ciel ; jamais cherchée. Si elle vient, c'est l'oiseau qui se pose un instant sur le rebord de la fenêtre ; ne le guettez pas, ne l'effarouchez pas ; il reviendra à tire-d'aile, au moment où on ne l'attend pas.

» Fermez vos cahiers, sortez pour vos affaires, pour vos courses obligées ; il voltigera tout à coup autour de votre tête pendant que vous traverserez le Luxembourg, les Tuileries. Je conviens que vous ne le rencontrerez jamais dans les vestibules des ministères ; mais à travers champs, si vous n'êtes pas préoccupé de la politique, du cours de la Bourse, des santés qui vous sont chères, une moisson de pensées vous est réservée. Cueillez-les, mais ne considérez pas votre butin comme le trésor de l'abeille. Rien n'est fait. Ce sont des matériaux ; pas autre chose. Laissez-vous guider par l'instinct, plus que par la réflexion, dans le choix de ce qui mérite d'être conservé ou rejeté.

» Le lendemain, avant la lutte pour l'existence, en plein recueillement, à tête reposée, examinez vos notes, les signes hiéroglyphiques de la veille ; voyez ce que vous pourrez en tirer.

» N'allez pas d'un seul coup jusqu'au bout de votre idée, réservez une suite pour demain ; c'est maintenir le lien de la vie entre hier et aujourd'hui. N'enlevez pas tout le miel de la ruche, laissez-y un rayon. Ne cueillez pas la fleur trop près de la tige, et vous serez tout surpris d'y retrouver à l'aube de nouveaux bourgeons. Il se fait en vous et autour de vous un mystérieux travail de la nature qu'il ne faut ni hâter ni épuiser.

» Dites-moi la naissance des idées ; comment elles se forment dans notre cerveau ? pourquoi elles deviennent tout-à-coup si impatientes d'en sortir, de voir le jour, qu'on est forcé de saisir un crayon et de les fixer sur papier ? Expliquez-moi le phénomène psychologique et physiologique. On dirait qu'en temps d'inaction, la pensée est dans le cerveau à l'état de nuage. Puis, à un certain degré de chaleur, par un choc d'électricité, le brouillard est résous en pluie, il pleut des idées.

» Le premier précepte de l'écrivain, de l'artiste, c'est encore et

toujours le vrai. Écrire ce qui est, ce qu'on sent. Ne pas se préoccuper de plaire ou de déplaire.

. . . .

» Toute impression très vive, très salutaire, épanouit l'esprit, comme une matinée ensoleillée ou la pluie printanière transforme le bourgeon en feuille, le bouton en fleur. Une lecture fortifiante, une noble joie et surtout la divine musique font monter tout-à-coup l'intelligence d'un degré. Cette floraison de l'âme dure plus qu'une saison ; elle emplit la vie, elle crée l'œuvre immortelle.

» Ce qui surnage dans les livres immortels, dans les chefs-d'œuvre de la langue, ce sont les pensées et les images vraies, naturelles, nettes. Il est donc possible, sans avoir du génie, de faire une œuvre durable, si l'on a en soi l'amour du vrai et le discernement qui donne la clarté à la parole.

. . . .

» Fortifier une faculté intellectuelle, c'est venir en aide à toutes les autres ; le principe qui les vivifie est le même, la vie monte d'un degré. Comment acquérir les dons intellectuels qui nous manquent ? Est-ce en désespérant de les obtenir jamais ? C'est en cultivant d'autres qualités. L'éclosion morale, tant souhaitée, se fait presque à notre insu et au moment où nous y songeons le moins. Si le don de l'imagination, par exemple, nous est refusé, contentons-nous de nous rapprocher du Vrai, de le décrire. La plume ou le crayon qui s'en inspire est bien près d'atteindre les hauts sommets de l'art.

» L'étude des mathématiques, de la géométrie surtout, peut être aussi d'un grand secours pour fortifier dans l'écrivain la véracité. Oui, la précision d'esprit, la précision morale, c'est-à-dire la justice, aussi bien que la clarté, ont certainement une base mathématique. Rendre avec exactitude ce qui est, voilà déjà un acheminement au chef-d'œuvre en peinture, en sculpture et dans l'art d'écrire. Ce n'est pas une création proprement dite, mais une assimilation avec la nature, avec le réel. On est sur la voie créatrice, puisqu'on est dans le vrai.

» Les mathématiques, base de toute science, font partie de l'art lui-même, du moins comme question de proportions. N'est-ce pas la proportion qui décide des lignes de la beauté ?

» Envisagées à leur point de vue le plus élevé, les mathématiques ont un autre but que les découvertes scientifiques : elles fertilisent l'esprit en le rectifiant, elles fortifient le caractère, elles ouvrent des perspectives infinies à l'intelligence.

» Pour réussir dans une œuvre quelle qu'elle soit, il faut que l'esprit arrive à un certain équilibre, à cet état de santé intellectuelle qui lui permet de saisir toutes ses facultés. Il n'est pas possible de créer seulement avec la fièvre une œuvre belle. Pour avoir voulu l'essayer, des écrivains ont abouti à l'incohérence. D'autres, très calmes et

très bien portants, se figurant que la maladie est une fonction, que le génie c'est le délire, ont fait sciemment de l'art incohérent; ils ont érigé l'insanité en précepte. C'est égal; ils ne parviennent pas à communiquer au lecteur les impressions désordonnées, fiévreuses, que veut rendre leur plume ou leur pinceau. On sent le parti pris, la démence à froid.

» Dans l'extrême jeunesse, on est beaucoup plus frappé par les mots que par l'idée. Mais une âme pensive arrive peu à peu, grâce à l'harmonie ailée de la parole, à saisir l'essence même de l'idée et l'enchaînement naturel de l'une à l'autre,

. . . .

» Pourquoi la lecture des romans est-elle, en général, malsaine? C'est que même le meilleur ôte à l'imagination sa fraîcheur, sa fleur d'innocence. Il arrive souvent qu'une jeune âme, au lieu de vivre de sa vie propre, est entraînée à une inconsciente imitation. Sa mémoire, encore imprégnée d'incidents, de sentiments romanesques, lui fait perdre la spontanéité et la sainte ignorance d'elle-même; le talent de l'écrivain a gravé en traits de feu comme des souvenirs personnels dans sa vie. L'analyse des passions éveille et tient en haleine cette faculté toute féminine : vivre par le cœur, au détriment de la raison. La raison ne se développe que par un exercice continuel, par des actes raisonnables; les manuels de la sagesse y ajoutent peu.

» Les passions, au contraire, sont contagieuses de nature et passent instantanément du livre dans le cœur avide d'aimer. Et alors, ce n'est plus l'impulsion irrésistible d'une âme attirée par une autre âme; ce n'est plus l'heure marquée par le destin; elle a été hâtée par le romancier, c'est la suite de son œuvre; il a fait vibrer l'instrument jusque-là muet. L'existence en reste parfois troublée.

» On fait bien d'interdire aux jeunes filles les romans; fortifier avant tout leur raison, leur jugement, éveiller en elles la noble ambition d'être une intelligence, de se donner une tâche dans la société, si modeste qu'elle soit, c'est ainsi qu'une âme sans défense se trouvera armée pour les grandes luttes de la vie.

» Un trésor plus précieux que le génie même, c'est une âme jeune et pure; en elle est la force et la puissance; l'atmosphère sereine où elle vit lui fait apercevoir nettement toutes choses. Le faux et le mal, comme un brouillard opaque, troublent la vue de ceux qui y sont plongés. Une âme blanche! quelle supériorité! quel levier moral tout-puissant! Cette pureté développe une vitalité extraordinaire, des facultés dont tant d'autres sont privés. Le secret de la création est là, et aussi le bonheur

» Ce qui fait la grandeur, la noblesse d'une œuvre d'art (et aussi de tout sentiment humain), c'est l'immortalité qu'ils renferment. Le mot de Beethoven : « C'est si beau de vivre mille fois sa vie », s'explique de plus d'une façon. Pour l'homme de génie, c'est la mul-

tiplicité des créations qui centuple le don de l'existence. Pour toute âme vraie, l'enthousiasme sacré remplace la force créatrice. A chaque révélation du beau, elle se sent renouvelée, C'est comme une naissance nouvelle qu'elle constate chaque fois: une prise de possession d'elle-même et de l'univers. Un bouton de rose qui aurait conscience de ses développements successifs, depuis le moment où la couleur rosée sourit à travers le calice jusqu'à l'épanouissement parfait de la corolle éclatante, — triomphe de la fleur, de la fleur immortelle, — voilà l'image exacte.

. . . .

» Maintenir la jeunesse de l'âme en dépit du temps, cela se peut : par un immense respect de soi-même, par cette fierté qui repousse tout sentiment vulgaire ou mesquin et qui s'interdit toute lecture malsaine.

. . . .

» La sainte Cécile du Dominiquin, au Louvre, n'est pas belle, c'est une tête d'enfant qui s'ignore; elle ne sait pas qu'une femme doit être belle. Mais elle est toute candeur, innocence, extase, c'est une âme blanche. On entend le son harmonieux de son âme qui s'exhale par la bouche entr'ouverte, les yeux perdus dans l'espace infini, dans les ondes sonores de la musique. Expression très réaliste dans son idéalisme.

» Un peu plus loin, un autre esprit de la même famille, malgré le contraste saisissant: le saint Jérôme, de Ribeira. Cette grande figure osseuse, décharnée, nue, dans le désert, vous frappe de respect. Pourquoi? Il comprend la grandeur de la destinée humaine. Il entend, lui aussi, des harmonies intérieures. Il possède la vraie ambition, celle qui embrasse l'éternité en même temps que la vie. Que lui importent les puissances terrestres! combien il les méprise! Il pourrait régner s'il voulait; il a le génie; mais sa grandeur consiste à reconnaître que *l'homme est un commencement*, un point de départ. Que de victoires il a remportées sur lui-même pour fortifier sa volonté et créer ces harmonies intérieures! elles le consolent et le soutiennent dans son désert. Se sentir dans le vrai est une harmonie. »

L'INSTRUCTION INTÉGRALE; LA DÉMOCRATIE ET LES ÉTUDES, par M. Henri Joly (*La Nouvelle Revue*, n° du 15 juillet 1885). — Dans cet article, M. Henri Joly se propose d'abord de chercher une définition satisfaisante de la fameuse formule « l'instruction intégrale », et sa conclusion est que « le mot d'instruction intégrale est un mot vague et mal fait, un mot ambitieux et trompeur. Interprété de la manière la plus favorable, il ne saurait jamais que nous indiquer non pas un moyen, mais un but, non pas une solution, mais un problème. » Quel but, quel problème? Celui de multiplier pour tout le monde les moyens de se procurer une instruction complète, et d'atténuer

le plus possible pour tous les difficultés et les barrières qui les en écartaient. Dans cette vue, dit M. Joly, on a proposé un système qui est connu dans l'Université sous le nom de système des *cycles*, lequel consisterait dans la constitution de trois périodes ou de trois cycles d'études se superposant et se continuant les uns les autres : « 1° un enseignement primaire commun à tous les enfants, sans exception ; 2° un second *cycle* rempli par des études un peu plus élevées de sciences, d'histoire, de morale, de géographie, de français, de langues vivantes, c'est-à-dire par quelque chose d'analogue à l'enseignement primaire supérieur ou à l'enseignement dit secondaire spécial ; 3° un troisième cycle comprenant nos études classiques d'aujourd'hui. » M. Joly ne croit pas à l'utilité de la correspondance de ces trois cycles s'ouvrant successivement pour un même enfant ; il est pour la séparation très nette des divers ordres d'enseignemen. Nous ne le suivrons pas dans la discussion de cette thèse, mais nous relèverons quelques points des doctrines de M. Joly relatives à l'enseignement des écoles primairos. Rappelant les faits constatés par l'enquête belge, dont M. Jacoulet a présenté ici même les résultats (1), M. Joly en déduit cette conclusion qu'à l'école primaire, « il importe moins de beaucoup apprendre aux enfants que de leur apprendre certaines choses importantes, et de les leur apprendre de telle façon qu'ils les oublient moins que les conscrits belges ».

« Ce n'est pas le moins du monde, dit M. Joly, que nous souhaitions de voir ramener l'enseignement primaire à la sécheresse d'autrefois. Ce qui est simple n'est pas nécessairement niais ; ce qui est facile à comprendre et à retenir n'est pas nécessairement inutile. S'il est un enseignement où tout doive être très sérieux, très intéressant, très élevé, c'est bien cet enseignement, dont la plupart de ceux qui le recueillent devront, — quoi qu'on fasse, — se contenter toute leur vie. « Le peuple, disait Béranger, n'est pas sensible aux » recherches de l'esprit, aux délicatesses du goût, soit ! mais, par là » même, il oblige les auteurs à concevoir plus fortement, plus gran- » dement, pour captiver son attention. » Plût à Dieu que tous ceux qui ont écrit en vers ou en prose, composé, parlé, légiféré pour le peuple, se fussent reconnu la même obligation ! Commence-t-on à comprendre que, pour enseigner le français aux enfants des écoles primaires, il n'est nullement indispensable de choisir des textes insignifiants? Se met-on enfin à leur faire apprendre par cœur, non seulement du La Fontaine, mais du Corneille, du Racine, du Molière, du Boileau? Il y a lieu de l'espérer, puisque ceux qui écrivent sur ces matières avec compétence et autorité s'accordent à le recommander aujourd'hui. Mais combien de temps n'a-t-il pas fallu pour établir ce principe en théorie ! Combien de temps ne faudra-t-il pas encore pour qu'il soit appliqué partout ! Nous ne croyons pas non

(1) *Revue pédagogique* du 15 novembre 1881.

plus qu'il faille borner le reste de l'enseignement primaire à quelques petits exercices comme les quatre règles et à quelques connaissances tout aussi élémentaires en histoire, en géographie, en histoire naturelle. C'est à l'instituteur (dirigé par son inspecteur) à voir, dans chaque pays, ce que ses élèves savent déjà en lui arrivant, ce qu'ils savent bien au bout d'une année, au bout de deux..., et ce qu'ils peuvent encore apprendre avec fruit, sans que leur intelligence en soit ni surchargée ni brouillée. Sans doute, la manière d'enseigner aura plus d'importance encore que l'étendue de ce qu'il pourra leur enseigner. Qu'il leur communique l'envie d'en faire usage et de n'en rien perdre dans l'avenir, nous dirions volontiers que tout est là. L'exemple des miliciens belges est bon pour nous rappeler au sentiment de cette vérité vulgaire : Qu'importe ce qu'on a appris de six à douze ans, si on ne se souvient de rien à vingt et un ? N'eût-on appris qu'à lire et à écrire, si on a contracté le besoin et l'habitude de lire tous les ans des livres nouveaux, on est mille fois plus avancé, apparemment, que si d'une encyclopédie tout entière on avait oublié tout, hors l'ennui du travail cérébral et le dégoût du savoir. »

Qu'importe ce qu'on a appris de six à douze ans, si on ne se souvient de rien à vingt et un! Que nos instituteurs soient persuadés de cette vérité, que M. Joly a tort de croire « vulgaire », au moins à en juger par la pratique, et nous verrons changer, pour le plus grand bien des enfants, toute la pédagogie, si souvent formelle et creuse de nos écoles! C. D.

LES PRINCIPES DE LA MORALE, par *Émile Beaussire*, membre de l'Institut. 1 vol. in-8, Paris, Félix Alcan, 1885. — Ce livre, dit l'auteur, n'est pas un traité de morale. Les préceptes généraux ou particuliers de la morale n'y trouvent place qu'autant qu'ils servent à éclairer les principes d'où ils découlent. Ce sont les principes seuls que M. Émile Beaussire s'est efforcé de rechercher et d'établir. Ce livre est donc une sorte de métaphysique de la morale, métaphysique puisée aux sources du spiritualisme. M. Beaussire, prenant pour base « l'indépendance de la morale », établit sur la notion de la personnalité humaine la théorie impérative du devoir, et, dans cet esprit de conciliation bienveillante et sereine qui est le fond ordinaire de sa pensée, il indique l'accord possible de ce qu'il appelle « le principe humain et le principe divin de la morale ».

« Nous nous sommes efforcé, dit-il, dans cette exposition des principes de la morale, de n'oublier ni cet « univers physique » dans lequel l'homme moral, suivant M. Caro, « plonge par ses racines », ni cet « univers moral » auquel il appartient par tout ce qui le distingue des autres êtres. Nous avons aspiré à fonder une morale vraiment humaine par ses bases premières et par ses applications, et qui reste humaine, alors même qu'elle cherche plus haut que l'homme

son principe suprême et son dernier objet. L'homme, tel que nous le concevons, n'abdique, par la loi du devoir, aucun des éléments de sa nature, aucun des intérêts qui lui sont chers; mais, si nous refusons de le mutiler par en bas, nous ne consentons pas davantage à le mutiler par en haut; nous lui laissons la libre volonté, l'idéal divin, la foi dans une bonté et une justice infinies, les légitimes espérances d'une vie immortelle. Pour emprunter à M. Bouillier une belle comparaison, qu'il applique seulement à la sensibilité et que nous pouvons étendre à la nature humaine tout entière, l'homme est comme le chêne de La Fontaine

> ... dont les pieds touchaient à l'empire des morts,

mais

> ... de qui la tête au ciel était voisine;

et nous ajouterons que, plus heureux que l'arbre de la fable, l'homme peut être déraciné sans perdre sa place dans l'empire des immortels. »

L'analyse critique d'un livre comme celui de M. Beaussire dépasserait les limites d'un simple compte-rendu; nous nous bornerons à le signaler à toute l'attention des lecteurs de la *Revue* et à en détacher deux ou trois bonnes pages qui en feront connaître l'esprit et aussi la forme délicate et fine.

« Rien n'est plus légitime, dit M. Beaussire, que les efforts de la foi religieuse pour donner à la morale, dans toutes les consciences qui lui sont ouvertes ou qu'elle peut espérer de s'ouvrir, l'appui de ses dogmes. On dira que c'est un appui fragile et dangereux tout ensemble, que sa fragilité est manifeste à une époque où la tiédeur et l'indifférence dominent parmi ceux mêmes que la libre-pensée n'a pas envahis tout entiers, et que ses dangers sont également redoutables pour la morale et pour la foi; car c'est confondre l'intérêt universel de la morale avec l'intérêt particulier d'une église; c'est autoriser cette double et monstrueuse conclusion qu'il n'existe aucun lien moral entre les fidèles de l'Église privilégiée et les incrédules ou les hérétiques, et qu'en se séparant de cette Église on s'affranchit par là même de tout devoir. Les théologiens peuvent répondre que la foi est encore ce qui divise le moins les hommes de notre temps et que, si elle est affaiblie ou ébranlée dans un grand nombre d'âmes, les systèmes positivistes, matérialistes ou spiritualistes qui la rejettent entièrement ont encore, même à les prendre tous ensemble, moins d'adhérents convaincus et déclarés. Ils peuvent ajouter que c'est toujours à eux qu'appartiennent les plus sûrs moyens d'agir sur les âmes, que leurs prédications pénètrent dans des milieux où n'iront jamais les enseignements ou les livres des savants et des philosophes; qu'ils ne cessent pas d'opérer des conversions parmi les esprits éclairés comme parmi les esprits ignorants, et que les temps mêmes où l'irréligion se montre le plus assurée de son triomphe ont souvent ceux où se produisent de soudains et puissants réveils

religieux. Ils peuvent enfin revendiquer pour la foi une part d'action jusque dans les âmes qui lui semblent le plus fermées et qui lui sont le plus hostiles. « On garde encore, dit M. Renan, la sève morale » de la vieille croyance sans en porter les chaînes. A notre insu, c'est » souvent à ces formules rebutées que nous devons les restes de notre » vertu. Nous vivons d'une ombre, du parfum d'un vase vide; après » nous, on vivra de l'ombre d'une ombre; je crains par moment que » ce ne soit un peu léger. » Si légère qu'elle soit, cette « ombre » d'une ombre » est encore un lien entre la foi et la libre-pensée, et ce lien permet à la première l'espoir de forcer un jour le retranchement de la seconde. Les théologiens reconnaissent, d'ailleurs, entre eux et les incrédules, un autre lien moral que cette ombre toujours subsistante d'une foi perdue ou délaissée. Ils désavouent hautement ou tacitement cette conséquence, que l'on prétend tirer de leurs doctrines, qu'il n'y a point de salut pour la morale hors de telle ou telle église. La morale théologique n'exclut pas la morale naturelle; la foi, dans toutes les grandes religions, vient en aide à la conscience et à la raison; elle ne prétend pas les remplacer entièrement. Les religions peuvent donc, avec fruit et sans danger, dans notre siècle de doute comme dans les siècles de foi, poursuivre leur prédication morale; elles ne font que prêter au devoir une force nouvelle sans entraver la force naturelle qu'il possède dans toutes les âmes.

» Ainsi comprise et justifiée, la morale théologique maintient ses droits; mais elle ne les maintient qu'à la condition de les reconnaître elle-même comme secondaires et subordonnés. Les théologiens ne peuvent engager, sur les questions morales, avec les incrédules que des discussions toutes rationnelles. Ils ne peuvent se refuser, dans bien des cas, à des discussions du même genre avec les croyants eux-mêmes. Ils ne sauraient prétendre, en effet, que la foi ait tout prévu et tout réglé, et, s'ils élevaient cette prétention, ils ne la feraient accepter d'aucun esprit éclairé. De nos jours surtout et dans notre pays, la foi ne conserve son empire que sur deux sortes d'esprits : une petite minorité de sectaires et de fanatiques, résolue d'avance à une soumission aveugle, quelque point de conduite ou de doctrine qui lui soit imposé par un représentant quelconque de l'autorité religieuse, et une masse considérable, dans tous les rangs de la société, d'intelligences plus ou moins libres, qui n'entendent ni se séparer de l'Église à laquelle elles appartiennent par la naissance et par l'éducation première, ni lui abandonner sans contrôle et sans réserve la direction de leurs pensées et de leurs actes. C'est cet état d'esprit que Littré, dans une remarquable page des derniers temps de sa vie, appelait « le catholicisme suivant le suffrage universel » et qu'il recommandait à la prudence des théologiens comme des politiques. Il flétrissait avec raison ces fanatiques de la libre-pensée pour qui rien ne compte dans le pays en dehors de

Noordhof et Smit (de Groningue), Brinkmann (d'Amsterdam) et Kolff (de Batavia).

Les livres offerts par le premier se rapportent à quatre branches d'enseignement : 1° Langue et grammaire néerlandaises ; 2° Arithmétique et mathématiques élémentaires ; 3° Géographie et Histoire naturelle ; 4° Pédagogie.

La 1re comprend deux séries de petits livres de classe, illustrés : *Le premier degré de lecture (De eerste trap van het leesonderwijs)*, par M. J. Versluys, rédacteur en chef du *Nieuwe Schoolblad*, et *Notre langue (Onze taal)* par MM. Den Hertog et Lohr, directeurs d'écoles communales à Amsterdam. Un petit vocabulaire annexé à *Onze taal* permet de fixer dans la mémoire de l'enfant le sens précis des mots. La méthode consiste à montrer la grammaire en action, dans une série de lectures graduées et intéressantes.

La 2me catégorie se compose de livrets, qui s'étendent depuis l'enseignement du calcul élémentaire à l'asile et dans la famille jusqu'à celui de l'algèbre et de la géométrie. Ils sont dus à la plume de M. J. Versluys, qui a fait à l'usage des maîtres une étude spéciale sur les méthodes dans l'enseignement des mathématiques *(Methoden bij het onderwijs in de Wiskunde)*.

Ce sont MM. Van der Ley, professeur au gymnase de Middelburg, et Verhagen, directeur d'une école d'Amsterdam, qui ont composé les livres de la 3me catégorie. Le premier, dans le livret intitulé : *Quel est l'aspect de notre pays ? (Hoe ons land er uitziet)*, donne une description des Pays-Bas, en partant de la capitale et faisant le tour des onze provinces ; ensuite il promène l'écolier *A travers le monde (De wereld door)*, en commençant par les vieilles parties.

Le même auteur, dans ses *Leçons sur la Nature inanimée (Allereerste onderwijs in de Kennis der levenlooze Natuur)*, explique aux enfants le système décimal des poids et mesures, la loi d'Archimède, les trois états des corps, la vapeur et ses effets, la pompe et les aérostats, les lois de caléfaction et de réfrigérence.

Enfin, pour la section pédagogique, M. J. Versluys a fourni une *Histoire de l'éducation et de l'enseignement, principalement en Néerlande*, qui nous a paru fort intéressante, surtout au point de vue de l'influence des écoles françaises qui ont été si nombreuses dans les Pays-Bas au XVIIe et au XVIIIe siècle. L'éminent rédacteur du *Nieuwe Schoolblad* a entrepris en outre la publication de la *Bibliothèque pédagogique*, sorte de Panthéon populaire des illustrations du corps enseignant, où il fait entrer Locke et Rabelais, Montaigne et Frœbel, Fénelon et Pestalozzi, Taine et Darwin. Autant que nous avons pu en juger par un rapide coup d'œil, les volumes de cette Bibliothèque offrent non seulement une biographie sommaire, mais un exposé bien fait des idées et observations de ces divers écrivains et pédagogues sur l'enfance et les meilleurs procédés d'éducation. En somme, tous ces ouvrages sont bien conçus, faisant la part du

maître et celle des élèves ; ils sont imprimés avec une netteté de caractères et une abondance de figures qui ne laissent rien à désirer.

Les ouvrages de la maison Noordhof et Smit (de Groningue) ne sont pas moins remarquables; ils se rapportent aux cinq disciplines suivantes : 1° langue maternelle, 2° calcul, 3° chant, 4° géographie, 5° dessin d'ornement.

1° *La langue maternelle (de Moedertaal)* est un cours de lectures graduées par MM. de Raaf et Zijlstra; le choix des récits nous a paru bien approprié à des enfants de huit à douze ans, et de jolies vignettes en rehaussent encore l'attrait.

2° *L'école de calcul (Rekenschool)*, par M. Wisselink, professeur à l'école normale de Heerenveen, procède suivant la même méthode que les ouvrages similaires de M. J. Versluys, c'est-à-dire qu'elle apprend à l'élève à compter d'abord de 1 à 10, puis de 1 à 20, de 1 à 100, de 1 à 1000, etc. Parmi les illustrations de la 1re série, nous signalerons l'ingénieux emploi d'un jeu de dominos en noir et rouge.

3° Les livres de chant se divisent en deux classes : les uns, rédigés par M. Richard Hol, un des compositeurs favoris de la Néerlande, présentent d'abord une série de chants enfantins, puis les principes du solfège avec des exercices bien gradués; — les autres, composés par M. Daniel de Lange, exposent les principes du chant choral suivant la méthode Galin-Paris-Chevé. Encore un exemple de la puissance de rayonnement qu'exerce la France sur les peuples du Nord : on sait qu'en Russie, toutes les écoles populaires et militaires ont adopté la musique chiffrée.

4° L'atlas scolaire de MM. Bakker et Deelstra est une véritable encyclopédie de géographie, mise à la portée de tous; en 61 cartes claires et bien coloriées, les auteurs représentent les divers aspects des Pays-Bas, montrant les conquêtes de l'Océan et les revanches du Batave opiniâtre et ingénieux, les couches géologiques, les produits agricoles et industriels, les provinces, la distribution des races humaines et des espèces animales sur le globe, etc. L'atlas est orné d'un superbe tableau chromo-lithographié, représentant les armes des provinces encadrées dans les pavillons de toutes les nations. Nous n'adresserons, en passant, qu'une critique à MM. Bakker et Deelstra, c'est d'avoir adopté les noms flamands pour des pays où l'on parle depuis longtemps le français. Qui reconnaîtrait dans *Bergen*, *Rijssel*, *Kamerijk*, *Luik*, *Namen*, les villes de Mons, Lille, Cambrai, Liège et Namur?

5° Enfin les *Exercices de lignes et couleurs (Œfeningen in lijn en kleur)* par M. W. B. G. Molkenboer, directeur de l'ecole normale de dessin d'Amsterdam, couronnent dignement ces publications scolaires de MM. Noordhof et Smit.

A ce dernier ouvrage se rattache la série de 40 planches coloriées, composées par le même M. Molkenboer et éditées par la maison

Brinkmann (d'Amsterdam). Ces cartons, qui ont $0^m,75$ de haut sur $0^m,62$ de large, amènent le jeune dessinateur, par des transitions bien ménagées et d'heureuses combinaisons, de la représentation des lignes verticales et horizontales et des courbes simples aux entrelacs les plus compliqués du dessin d'architecture ou d'industrie. Plusieurs sujets sont empruntés à des enluminures de manuscrits ou aux vitraux de nos belles cathédrales gothiques.

Que dirons-nous des éditions scolaires de MM. G. Kolff et Cie (à Batavia), que nous devons à la générosité du Musée commercial des Pays-Bas? Elles se partagent en deux catégories très différentes. Les unes s'adressent aux écoliers indigènes et sont composées, soit en javanais (dialecte malais), soit en arabe; mais, dans l'ignorance où nous sommes de ces langues, nous ne pouvons apprécier que l'exécution typographique, qui est bonne. Les autres, rédigées en langue hollandaise, comprennent des abécédaires et livres de lecture; des récits pour l'enfance; un atlas des Indes néerlandaises par Van Gelder et une description géographique de ces colonies; enfin les programmes du gymnase Guillaume III et du collège de jeunes filles à Batavia. En général, ces ouvrages nous ont paru moins bien conçus que leurs cousins de la mère patrie; mais l'exécution matérielle n'en est pas moins satisfaisante.

En résumé, ces publications dénotent chez la nation néerlandaise un niveau pédagogique très élevé: elles font le plus grand honneur à l'intelligence et à la sollicitude des éditeurs. Certes, c'est un petit coin de l'Europe que la Néerlande: mais tant qu'elle produira de telles œuvres, elle sera digne d'occuper une large place dans l'estime et les sympathies des amis du progrès et de l'instruction populaire.

G. Bonet-Maury.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

LA SOCIÉTÉ DES ÉCOLES ENFANTINES. — La Société des écoles enfantines a été fondée à Paris en 1871, lorsque, au milieu de nos désastres, des républicains ardents et convaincus reconnurent la nécessité de réformer la nation, et de commencer cette réforme par l'éducation des tout jeunes enfants. L'un des créateurs de l'œuvre a été M. de Bagnaux, qui fut pendant des années l'âme de la Société. Cette Société, solidement établie aujourd'hui, poursuit un double but : former, d'après ses méthodes, des directrices d'écoles maternelles et même d'écoles primaires, et créer dans chaque département un comité, composé principalement de dames, qui vienne en aide aux enfants des écoles par ses conseils et par ses dons. Le premier point sur lequel elle insiste, c'est que ce n'est pas à six ans qu'il faut commencer l'éducation, mais au sortir de la première enfance : à deux ans, tous les enfants sont éveillés et intelligents, mais on laisse refermer leur esprit, et, lorsqu'ils ont six ans, non seulement on a perdu quatre années de temps, mais encore leur esprit, devenu rebelle, profite mal des bienfaits de l'enseignement primaire. Il faut donc s'occuper de les préparer et de les entretenir dès l'âge de deux ans.

Mais cela, dans quelles conditions? D'abord, ne pas leur faire d'enseignement proprement dit, mais, par des causeries habilement conduites, leur apprendre à voir et à juger ce qui les entoure, à en tirer directement des notions justes et pratiques : ensuite, veiller à ce qu'ils soient placés dans des conditions hygiéniques parfaites : pas plus de cinquante enfants dans la même salle, suppression du gradin, mouvements fréquents, exercices très variés, mobilier soigneusement construit afin d'éviter toute déformation du corps si sensible des petits enfants, salles bien aérées, largement éclairées, — telles sont les principales conditions hygiéniques recommandées par la Société. Enfin, exercer les jeunes enfants à la pratique constante du travail manuel, afin de les préparer, par l'habileté des doigts, par l'éducation du goût, par l'habitude de manier diverses matières, à l'enseignement proprement dit du travail manuel, — partie si indispensable et jusqu'ici si négligée de l'éducation primaire nationale.

Cet ensemble d'enseignement pour les enfants, du reste, ne vaudra jamais que par la maîtresse qui le fera ; aussi la Société a-t-elle fondé à Paris un cours normal où elle prépare de jeunes institutrices pour des écoles enfantines ainsi comprises. Les études au cours normal durent trois ans ; en sortant de ce cours, les élèves sont munies du brevet de capacité primaire, du brevet spécial des écoles

maternelles et du brevet supérieur. Elles sont donc prêtes à diriger non seulement une école enfantine, mais encore une école primaire. La *Revue pédagogique*, dans son dernier numéro, a enregistré les succès remportés aux examens du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles maternelles par les élèves du cours normal.

Voilà pour l'enseignement proprement dit. Mais si l'on veut que cet enseignement offert aux familles soit mis à profit par elles pour leurs enfants, il faut les aider et les soutenir pendant le temps des études. Voilà pourquoi la Société demande qu'on fon,. auprès de chaque école un comité de patronage qui suivra les enfants non plus seulement jusqu'au seuil de l'école primaire, mais jusqu'à leur entrée dans la vie pratique. Ce comité, composé principalement de dames, se préoccuperait d'obtenir, par la persuasion et les bons conseils, la fréquentation régulière des enfants à l'école, d'aider les familles, par des dons discrets de vêtements, de chaussures pour les petits élèves, par des fournitures d'aliments chauds, etc. Fort peu d'argent serait nécessaire pour cela si on organisait quelque chose d'analogue à l'œuvre des vieux vêtements qui existe en Belgique. Enfin, à la sortie de l'école, le comité s'assurerait que chaque enfant reçoit un emploi conforme à ses facultés, et lui faciliterait l'accès des carrières où son intelligence pourrait le rendre utile.

Tout cela n'est pas dans la loi, mais n'est pas non plus en contradi tion avec elle; et il faut se rappeler que les lois se font à la suite d'un mouvement de l'opinion publique : ce mouvement, la Société voudrait le provoquer, et c'est pourquoi elle fait appel à toutes les initiatives.

Assemblée générale de la Société Franklin. — La Société Franklin pour la propagation des bibliothèques populaires a tenu récemment son assemblée générale sous la présidence du général Favé, membre de l'Institut, dans une des salles de l'hôtel de la Société de géographie, à Paris.

La Société a envoyé dans le courant du dernier exercice pour plus de 53,000 francs de livres aux bibliothèques populaires. Elle a donné plus de 2,500 volumes aux bibliothèques d'hôpitaux militaires, fondées par elle. Elle a créé de petites bibliothèques spéciales dans tous les postes optiques isolés du Sud oranais et de la Tunisie; et accordé plus de 1,100 volumes, à titre gratuit, à diverses bibliothèques populaires.

Inauguration de l'école primaire supérieure de Saint-Aignan. — Le 20 septembre dernier la ville de Saint-Aignan était en fête. On inaugurait l'école primaire supérieure. La cérémonie avait lieu sous la présidence de M. Brouard, inspecteur général, délégué du ministre de l'instruction publique. Autour de lui on remarquait sur l'estrade MM. Ragot, maire de Saint-Aignan, Deniau, Jullien et Tassin, députés, Moussy, conseiller général, Goupard architecte de l'école, un

certain nombre de maires, d'adjoints, de conseillers municipaux, d'instituteurs des communes voisines.

M. Ragot prend d'abord la parole. Il souhaite la bienvenue à M. le délégué du ministre qui, pendant plusieurs années, a été inspecteur dans le département de Loir-et-Cher, remercie les personnes qui ont contribué par leurs efforts persévérants à la construction de l'école, et définit le caractère des établissements d'enseignement primaire supérieur. Reprenant cette question à son tour, M. Brouard félicite la municipalité d'avoir remarqué qu'un grand nombre d'enfants de Saint-Aignan et des communes voisines réclamaient une instruction plus approfondie, plus complète que celle que peut donner la modeste école primaire élémentaire, si bien dirigée qu'elle soit.

Vous avez songé, dit-il, à leur en procurer le bienfait et, au prix des plus grands sacrifices, je dirai presque à vos seuls risques et périls, vous avez créé, vous ouvrez aujourd'hui une école primaire supérieure, moins spéciale que celle de Vierzon, mais au moins l'égale de celle de Pontlevoy, où les enfants de la région qui s'en montreront dignes viendront, sous la conduite de maîtres de choix, fortifier leur instruction première, et y ajouter des connaissances qui les disposeront plus immédiatement à leur profession.

Car, messieurs, tel est le but des écoles supérieures, celui que leur assignait jadis la Convention; celui que leur assigna plus tard M. Guizot, celui enfin que, après nos législateurs, leur a marqué notre Conseil supérieur de l'instruction publique.

L'enseignement primaire élémentaire a toute l'étendue désirable en superficie. Mais le peu de temps dont nous disposons, l'âge de ceux auxquels nous le donnons, ne nous permettent pas de le fonder suffisamment. Beaucoup le reçoivent; à l'heure qu'il est tous sont tenus de le recevoir; mais bien peu le conserveront dans toute son intégrité. Il importe de le fixer davantage, de lui donner de la consistance, si nous voulons qu'il produise tous les résultats que nous en attendons. Ce sera l'œuvre des cours d'adultes, si jamais nous parvenons à les transformer en cours de perfectionnement. Jusque-là, ce sera l'œuvre des écoles supérieures.

Agrandir vos intelligences, élever vos cœurs, développer vos aptitudes..., je crois que tout est magnifiquement préparé pour cela autour de vous.

Vous arriverez à ces ateliers que nous admirions tout à l'heure, avec votre épure. Votre main exécutera ce qu'elle aura dessiné et votre œil jugera avec votre esprit. Ainsi se fera la triple éducation de l'œil, de la main et du goût.

En introduisant le travail manuel à l'école primaire, et surtout dans l'école supérieure, nous n'avons point prétendu suppléer à l'apprentissage ni le devancer.

A nos yeux, le travail manuel est un puissant moyen d'éducation et c'est à ce point de vue que nous l'envisageons. Il fortifie le corps et nous apprend à nous servir dextrement de nos organes. Il ennoblit l'outil si longtemps dédaigné dans notre société. Il développe merveilleusement nos forces morales en nous mettant en présence des faits, en nous accoutumant de bonne heure à lutter contre la matière et à la dompter.

Le soir, un banquet de deux cents couverts terminait cette fête scolaire.

COMPTE-RENDU DU VOYAGE FAIT A CALAIS PAR LES ÉLÈVES DES ÉCOLES DE GARÇONS DE LENS. — Ce compte-rendu, rédigé par un des excursionnistes, est extrait du *Journal pédagogique du Pas-de-Calais*. « Dimanche, 2 août 1885, dit le narrateur, les élèves des deux écoles de garçons de Lens

qui venaient d'obtenir le certificat d'études quelques jours auparavant se mettaient en route pour Calais. Ils étaient accompagnés d'une section d'élèves qui devaient prendre part au concours de gymnastique organisé par la société du *Sou des écoles laïques* de cette ville. La caravane, qui comptait près de cent enfants, était sous la direction de MM. Wagon et Plouvier, délégués cantonaux, et sous la surveillance des directeurs et de trois adjoints des deux écoles.

Le voyage fut gai. Les élèves se disputaient les places aux portières. Les noms des stations : Béthune, Lillers, Saint-Omer, Watten, etc., excitaient l'attention et rappelaient des souvenirs historiques. A 10 heures du matin, on descendait à Saint-Pierre-lès-Calais, en même temps que les élèves venus d'Arras, de Lille, de Saint-Omer, etc., pour assister eux aussi au concours de gymnastique.

Un cortège fut organisé dans la gare même.

On traversa les deux villes au son des tambours et des clairons. A une heure, toutes les écoles présentes à Calais furent passées en revue par M. le préfet, qui eut un mot aimable pour tous.

Le concours commença aussitôt après le défilé. C'était plaisir de voir ce millier d'élèves exécuter avec ensemble et avec toute l'ardeur dont ils étaient capables les mouvements imposés. Une section de nos élèves (école de M. Coquelin) mérita le prix d'honneur départemental. Quand la proclamation des prix fut terminée, on revint à Calais, escorté d'une foule nombreuse et accompagné des clairons du bataillon scolaire de Calais qui s'étaient joints aux nôtres. Le souper fut très gai. Cependant, fatigués de tant d'émotions et de courses, les élèves furent bien aises d'être conduits à leurs chambres.

Le lendemain, dès 6 heures du matin, on était sur pied et on se dirigeait vers la jetée. On traversa le curieux quartier habité par les matelots. Après une halte au pied du monument élevé à la mémoire de deux courageux sauveteurs, on examina les bateaux de pêche, les filets, les lignes de fond qu'amorçaient les pêcheurs, etc.

Une promenade en mer termina la journée. Le soir même la caravane rentrait à Lens. Là, une réception enthousiaste nous fut faite par la municipalité, la musique, les pompiers et une foule considérable de parents accourus à notre rencontre ».

CONCOURS GÉNÉRAL ENTRE LES MEILLEURS ÉLÈVES DES ÉCOLES PRIMAIRES A L'ILE DE LA RÉUNION. — Dans notre numéro du 15 juin dernier, nous avons dit quelques mots de l'enseignement primaire à l'île de la Réunion, d'après un rapport publié par l'inspection académique. Nous voulons rendre compte aujourd'hui du concours général, organisé pour la première fois entre les meilleurs élèves des écoles primaires publiques et des écoles subventionnées qui en tiennent lieu. 643 copies avaient été envoyées, dont 189 d'orthographe, 167 d'arithmétique, 158 d'écriture et 149 d'histoire.

« Ces nombres me dispensent, dit M. le vice-recteur dans son rap-

port, de faire l'éloge des maîtres et des élèves, et je m'empresse de signaler comme remarquable le concours en écriture, dans lequel les établissements congréganistes ont remporté à peu près toutes les nominations. Il y a là pour nos laïques une précieuse indication. Je leur recommande, en passant, de se préparer pour l'année prochaine à soutenir la lutte avec moins de désavantage.

» Nos institutions laïques ont pris une très honorable revanche en arithmétique: elles ont obtenu trois prix sur quatre et quatorze nominations sur vingt. Les compositions en orthographe ont été, suivant le rapport de la commission, très satisfaisantes, et les prix vivement disputés de part et d'autre, avec un certain avantage cependant en faveur des établissements congréganistes.

» La composition en histoire portait sur les événements qui ont rendu célèbres les mois de juin et juillet 1789. Cette question, n'ayant pas été étudiée à ce point de vue dans nos écoles de la Réunion, n'a pas été traitée convenablement par les candidats. Aucun prix n'a pu être décerné.

» Ne regrettons pas trop cet incident qui porte avec lui un utile enseignement, puisqu'il démontre une fois de plus combien ils étaient indispensables à nos instituteurs, les nouveaux programmes qu'ils possèdent aujourd'hui, qu'ils étudient depuis deux mois et qu'ils vont appliquer dès la rentrée d'octobre.

» L'histoire moderne ne sera pas la seule nouveauté qui va se trouver ainsi introduite dans l'école. Les travaux manuels vont prendre une place importante dans nos préoccupations; je profite de cette solennité pour faire connaître à nos jeunes lauréats qu'à pareil anniversaire, l'année prochaine, sans amoindrir les récompenses accordées aux concours d'orthographe, d'histoire, de calcul et d'écriture, nous décernerons des prix d'horticulture à ceux des jeunes gens qui connaîtront le mieux les fleurs et les fruits de la Réunion et qui sauront quels soins intelligents il convient de leur donner soit pour les multiplier, soit pour en améliorer les qualités. Nous donnerons également des prix de couture à celles des jeunes filles qui montreront une véritable supériorité dans les travaux à l'aiguille, tels qu'ils sont indiqués dans nos programmes pour le cours supérieur. »

Comme nous l'avons déjà indiqué, beaucoup de choses étaient à faire pour donner à l'enseignement primaire dans la colonie une organisation capable de produire de bons résultats. L'administration a rédigé pour les écoles primaires de nouveaux programmes, prodigué aux maîtres d'utiles conseils. Nul doute que ces efforts ne soient couronnés de succès. C'est ce que nous fera connaître le prochain rapport de M. le vice-recteur.

COURRIER DE L'EXTERIEUR

Allemagne. — Dans notre dernier courrier, nous avons parlé de l'insuffisance, reconnue par le gouvernement lui-même, des inspecteurs scolaires prussiens, auxquels manque la plupart du temps la compétence professionnelle. Un nouvel aveu de cette insuffisance se trouve dans une circulaire du ministre de l'instruction publique à l'administration des régences, du 7 juillet dernier, en vertu de laquelle « il doit être prescrit aux *Landräthe* de prendre une part plus active à la surveillance des écoles que par le passé ». Le *Landrath* est le fonctionnaire administratif placé à la tête de l'arrondissement ou *Kreis* : c'est une sorte de sous-préfet. Les journaux pédagogiques prussiens se demandent si c'est bien là le vrai moyen d'assurer une bonne inspection et s'il n'eût pas mieux valu chercher à accroître la valeur du personnel du corps des inspecteurs.

— Le nombre des conscrits complètement illettrés, en Prusse, a été, pour l'année 1884-1885, de 1,749 sur un total de 91,734; soit 1.91 0/0. Dans certaines provinces, la proportion des illettrés se réduit à une fraction minime (Schleswig-Holstein, 0.06 0/0; Hanovre, 0.07 0/0; Hesse-Nassau, 0.14 0/0; Province du Rhin, 0.17 0/0); dans d'autres elle est relativement élevée (Prusse orientale, 6.06 0/0; Prusse occidentale, 6.52 0/0; Posen, 8.61 0/0).

Angleterre. – Dans la séance de rentrée du *School Board* de Londres, le 8 octobre, le président, M. Buxton, a lu un exposé de l'œuvre accomplie par cette autorité durant la période triennale qui va s'achever :

« De novembre 1882 à novembre 1885, a-t-il dit, vous aurez créé 88,907 places d'élèves; cette augmention porte le nombre total des places existant dans les écoles du *Board* à 369,182. Le premier *Board* en a créé 58,581, le second 87,493, le troisième 73,217, et vos prédécesseurs immédiats 60,984. Si nous comparons le nombre total des places d'élèves — y compris celles que fournissent les écoles volontaires — avec le nombre des enfants qui devraient fréquenter l'école, nous trouvons qu'en 1870 le nombre des places était de 262,259 et celui des enfants de 454,783; en 1879, le nombre des places était de 490,605, celui des enfants de 606,676; en 1882, le nombre des places était de 543,892, celui des enfants de 636,400; et en novembre prochain il y aura 631,357 places contre 667,635 enfants. »

L'accroissement constant du chiffre des élèves des écoles de *School Bourd* n'a pas eu lieu au détriment des écoles volontaires: en effet, celles-ci, qui comptaient à Londres 222,518 élèves en 1870, en comptent encore aujourd'hui à peu près autant, savoir 211,711.

— La question de la gratuité des écoles primaires paraît devoir faire prochainement un pas dans le Royaume-Uni. M. Chamberlain, l'un des anciens membres du cabinet Gladstone, dans une série de récents discours, s'est prononcé catégoriquement en faveur de la gratuité, et a déclaré qu'il ne consentirait pas à faire partie d'un ministère qui exclurait la gratuité de son programme. M. Gladstone lui-même a reconnu que la question méritait un sérieux examen, et, sans prendre d'engagement, a annoncé qu'il réservait son opinion.

— Nous trouvons dans le *Schoolmaster* de Londres un compte-rendu très intéressant et très complet du congrès du Havre. Si l'espace dont nous disposons nous le permettait, nous eussions aimé à en placer quelques extraits sous les yeux de nos lecteurs. Nous devons nous contenter de traduire quelques lignes du *leader* que ce journal consacre au congrès dans ce même numéro.

« Dans le compte-rendu que nous donnons plus loin, dit le *Schoolmaster*, on trouvera le récit détaillé de la façon généreuse et hospitalière dont la ville du Havre a accueilli les instituteurs et les institutrices qui y étaient accourus en si grand nombre. La réception a été courtoise, cela va sans dire ; mais on sentait qu'il ne s'agissait pas de simples témoignages extérieurs de politesse à l'égard d'hôtes étrangers, et qu'il y avait, dans cette intelligente population, une chaude sympathie sour la cause de l'éducation. Les manifestations de libéralité civique, et l'enthousiasme avec lequel tous ceux qui participaient à un degré quelconque à l'organisation du congrès s'acquittaient de leur mandat, ont dû être agréables aux délégués venus des divers pays étrangers. Pour nous, toute la marche du congrès nous a causé la plus complète satisfaction, et nous n'avons pu nous empêcher de penser que, sur ce point du moins, on sait mieux faire les choses en France que chez nous.

» L'assistance était non seulement nombreuse, mais enthousiaste. Les instituteurs français sont habitués à se mettre au travail de bonne heure, et ils prolongent ce travail jusqu'à une heure qu'en Angleterre on appellerait avancée. Durant les quatre journées du congrès, ils se sont montrés extraordinairement laborieux ; jamais, dans aucune des nombreuses réunions d'instituteurs auxquelles nous avons pris part, nous n'avons rien vu qui égalât l'activité déployée dans l'assemblée internationale réunie sur les rives de la Seine.

» ... Les chiffres que nous avons recueillis sur les traitements des instituteurs français étonnent certainement nos lecteurs. Ils seront frappés de leur modicité, et se demanderont comment des instituteurs si peu payés arrivent à joindre les deux bouts. Pour nous aussi, c'est un problème. Dans cette grande réunion formée d'instituteurs venus de toutes les parties de la France, aucun signe extérieur ne trahissait la pauvreté ; tous avaient l'air « respectable », tous étaient bien mis et paraissaient bien nourris. Il faut admettre que ces instituteurs, dont les traitements sont si minimes en comparaison de ceux de leurs confrères anglais, se trouvent placés dans une condition plus avantageuse relativement à la cherté de la vie.

» ... Ce grand congrès a été un succès sous le rapport du nombre de ses membres ; nous espérons qu'il aura plus de succès encore quant à ses résultats, et qu'il ouvrira les yeux chez nous à ceux qui sont si lents à apprendre. En France, on va de l'avant. En Angleterre, nous nous sommes laissés devancer. »

Autriche. — Les instituteurs tiroliens ont adressé au *Landtag* de cette province — la seule de l'Autriche dont les autorités aient jusqu'à ce jour obstinément refusé d'édicter une loi provinciale sur l'enseignement primaire — une pétition pour demander une augmentation de traitements. La moyenne des traitements des instituteurs,

en Tirol, est actuellement de 164 florins (410 francs) pour la classe inférieure et de 182 florins (455 francs) pour la classe supérieure.

— Les 11, 12 et 13 août a eu lieu au monastère de Velehrad (Moravie), l'ancienne résidence des deux apôtres des Slaves, Cyrille et Méthode, un grand congrès d'instituteurs auquel avaient été convoqués tous les instituteurs slaves d'Autriche-Hongrie. Il n'y est venu toutefois que des représentants de la Moravie, de la Bohême et de la Silésie; les autres provinces se sont abstenues. En Galicie, le conseil scolaire provincial avait même interdit aux instituteurs de participer à ce congrès, par le motif que le but de ses organisateurs était un but politique et non pédagogique.

Le congrès s'est ouvert par une messe solennelle dite par l'évêque de Brünn; il s'est clos par l'envoi d'un télégramme au pape. L'alliance des représentants du slavisme et des chefs du parti clérical devient, comme on le voit, de plus en plus étroite. Où est le temps où les Tchèques s'honoraient d'être le peuple de Jean Hus et de Coménius?

— Les journaux autrichiens annoncent que de récentes recherches faites par le professeur Dr Jaroslav Goll ont démontré que la date véritable de la mort de Coménius est le 22 octobre 1671, et non le 15 octobre ou le 15 novembre de cette même année, comme l'avaient dit jusqu'à présent tous les biographes.

Belgique. — Le Congrès annuel de la fédération des instituteurs belges, qui a eu lieu à Anvers du 13 au 15 septembre dernier, a été l'occasion d'une nouvelle et solennelle protestation contre la loi cléricale du 20 septembre 1884. Dans la séance inaugurale, M. Allewaert, échevin de l'instruction publique de la ville d'Anvers, a prononcé aux acclamations des deux mille instituteurs présents une allocution dont nous reproduisons le passage suivant:

Nous avons vu, par l'application violente, impitoyable d'une loi néfaste, s'effondrer en quelque sorte l'édifice de l'enseignement national et décimer cruellement le corps des instituteurs officiels. Dans la province d'Anvers seule, 141 écoles fermées, 223 instituteurs et institutrices destitués, voilà le bilan de la loi scolaire à ce jour! voilà la modération avec laquelle les vainqueurs ont usé de la victoire! Ils ont montré ce qu'ils feraient s'ils étaient les maîtres partout!

Heureusement l'esprit libéral et constitutionnel qui anime un grand nombre de communes, et parmi elles les plus importantes et les plus éclairées, a mis une barrière aux succès des démolisseurs. Il a préservé l'enseignement d'une destruction totale, il a conservé le foyer d'où doit sortir un jour, et le jour est plus rapproché qu'aucuns se l'imaginent, la régénération et la réparation. Aussi, messieurs, dans cette réunion qui emprunte aux circonstances un caractère solennel, que notre première parole, après la bienvenue cordialement souhaitée à tous, soit une parole de profonde sympathie pour les victimes du coup de parti décoré du nom de loi scolaire, pour les instituteurs indignement spoliés de leurs fonctions! Ils ont été frappés parce qu'ils faisaient leur devoir, parce qu'ils veillaient sur le flambeau dont la lumière offusque nos maîtres. La nation leur doit une réparation, et, quand sonnera l'heure de la justice, cette réparation sera éclatante!

Que notre seconde parole soit une parole d'espérance et de ferme confiance. La situation actuelle, fruit d'une politique violente et sans entrailles, ne saurait durer! La fierté du peuple belge se révoltera contre les odieuses tentatives faites pour amener son abaissement intellectuel et moral afin de l'asservir à une domination dégradante. Je dirai : empruntant un texte que nos adversaires doivent connaître: *Le règne de l'iniquité ne peut être que passager.*

Le bougmestre d'Anvers, M. De Wael, qui assistait à la cérémonie, a reçu le diplôme de membre d'honneur de la Fédération.

M. Sluys, directeur de l'école normale communale de Bruxelles, a rendu compte de l'œuvre créée en octobre dernier par le comité de la Fédération, sous le nom de Denier des instituteurs, afin de venir en aide à la situation navrante faite à de nombreux instituteurs frappés par la loi de 1884. Le Denier des instituteurs a recueilli 78,108 francs, qui ont été répartis entre 411 membres du personnel enseignant. Parmi les sociétés qui ont envoyé des fonds, nous citerons les Loges maçonniques de Lille, qui ont envoyé 2,000 francs; à Lille également, dans un banquet de la Ligue française de l'enseignement, M. Jean Macé a ouvert une souscription qui a produit 221 francs.

Nous regrettons que le manque d'espace ne nous permette pas de rendre compte des débats qui ont eu lieu sur les diverses questions pédagogiques placées à l'ordre du jour du congrès.

Italie. — Le 5e congrès de l'Association nationale des instituteurs italiens a eu lieu les 5 et 6 septembre dernier. Les assistants étaient peu nombreux : il y en avait à peine 150, et le plus grand nombre étaient de Turin même.

Parmi les résolutions votées, nous remarquons un vœu favorable à l'introduction de l'enseignement du travail manuel à l'école primaire et à l'école normale.

Le *Nuovo Educatore*, de Rome, fait les réflexions suivantes au sujet de ce congrès :

« Les conclusions votées sont sérieuses et pratiques; mais en sera-t-il tenu quelque compte? Nous craignons fort que non. En fait, si l'on excepte la formalité de l'ouverture du congrès faite par l'assesseur municipal de l'instruction publique et par le provéditeur aux études de la province, aucune autorité, ni communale ni gouvernementale, n'a montré le moindre intérêt pour les délibérations et l'œuvre du congrès. C'est une chose qui serre le cœur et qui fait voir que le pays ne s'intéresse pas encore à la discussion des grandes questions qui concernent l'école populaire. »

Parlant plus loin du congrès du Havre, le même journal s'exprime ainsi :

« Le congrès international du Havre vient de se clore. Deux mille cinq cents instituteurs y ont pris part; la ville et la population y ont offert une généreuse hospitalité à tous les congressistes, et principalement aux étrangers, qui ont été logés gratuitement dans les premiers hôtels. — Par charité, nous ne ferons pas de comparaisons ! »

Suisse. — On se souvient peut-être que l'an dernier, la présentation par M. Itschner au synode scolaire du canton de Zurich d'un rapport qui fut qualifié de *socialiste* avait soulevé une assez vive émotion (1). Le synode vota néanmoins l'impression du rapport, et en renvoya la discussion à l'année suivante. Dans l'intervalle l'émotion a eu le temps de se calmer, et le synode de cette année, réuni

(1) Voir la *Revue pédagogique* d'octobre 1884, p. 384.

le 28 septembre à Andelfingen, a discuté le rapport de M. Itschner avec beaucoup de sang-froid. L'assemblée, écartant le plus grand nombre des conclusions, a décidé de ne s'occuper que de l'une d'elles, la proposition de rendre obligatoire la fréquentation de la *Sekundarschule* ou école primaire supérieure. L'assemblée a décidé à l'unanimité de recommander au conseil cantonal d'éducation, comme moyens propres à faciliter la réalisation de ce progrès, la création d'un plus grand nombre de bourses d'enseignement primaire supérieur, l'introduction de la gratuité des fournitures classiques pour les écoles supérieures comme pour les écoles élémentaires, et enfin une révision du programme de la *Sekundarschule* dans le sens d'une simplification.

— On se plaint, non sans raison, que beaucoup d'élèves des écoles primaires ont oublié, quelques années après avoir quitté les bancs de la classe, à peu près tout ce qu'ils y avaient appris; et dans ce numéro même de la *Revue*, un correspondant insiste, à ce propos, sur la nécessité des cours d'adultes. A l'étranger le même mal existe; et nous voyons qu'en Suisse, par exemple, on se plaint très vivement de l'ignorance que montrent, à l'examen des recrues, des jeunes gens qui ont pourtant passé par l'école primaire. Nous lisons dans le *National suisse*, journal paraissant à la Chaux-de-Fond (canton de Neuchâtel), les observations suivantes sur les résultats du dernier examen de ce genre :

« Nous croyons pouvoir affirmer qu'il y a une légère amélioration pour la lecture, la composition, l'arithmétique écrite et peut-être l'écriture; par contre, le calcul mental et les connaissances civiques nous font peu d'honneur... Beaucoup de jeunes gens ont une peine inouïe parfois à sortir d'un calcul très simple... En histoire nationale, en instruction civique, et même en géographie suisse, nos jeunes gens sont d'une ignorance presque complète, parfois absolue. Il n'est pas rare de trouver des recrues qui ignorent ce que furent Guillaume Tell ou Winkelried, ou qui sont incapables de montrer sur la carte muette le lac de Neuchâtel, bien qu'il soit colorié en bleu et qu'il mesure 8 à 10 centimètres de longueur...

» Peut-être quelques-uns de nos lecteurs trouveront-ils que nous chargeons le portrait intellectuel de nos recrues; nous croyons être encore au-dessous de la vérité. Tant pis si nous arrachons quelques illusions, mais il est inutile de se payer de mots. Quand un pays s'impose pour l'instruction publique des sacrifices aussi importants que le canton de Neuchâtel, on est autorisé à exiger des résultats satisfaisants. Indépendamment des réformes à réaliser dans nos écoles primaires, nous pensons qu'il y aurait lieu de remanier la loi sur les écoles complémentaires (écoles d'adultes) et d'y introduire, en premier lieu, le principe de l'obligation. »

Le Gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 22894-5.

Nouvelle série. Tome VII. · N° 11. 15 Novembre 1885.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA POESIE ET L'ÉDUCATION [1]

La poésie a-t-elle droit de figurer dans l'éducation, en particulier dans l'éducation primaire, et plus particulièrement dans l'éducation populaire? Y a-t-elle sa place marquée, distincte, circonscrite, comme telle autre matière de simple instruction, comme l'histoire, la géographie ou l'arithmétique? Ou bien est-elle objet d'éducation générale, comme la morale, comme la religion; et, à ce titre, tout en occupant une certaine place dans l'emploi du temps, doit-elle être plutôt répandue dans tout l'enseignement et le pénétrer d'un certain esprit?

I

On répondra sans peine à ces questions, si l'on cherche d'abord à se rendre compte de ce qu'est la poésie elle-même en son fond intime. Elle n'est une langue spéciale, la langue des vers, avec ses figures nombreuses et hardies, ses inversions et ses termes particuliers, avec sa mesure et son rythme, que parce qu'elle est d'abord un sentiment, un état d'esprit particulier, lequel trouve habituellement son expression naturelle dans cette sorte de langage surnaturel que tous les peuples ont connu et qu'ils ont distingué de la vulgaire prose. La poésie n'est donc pas un langage plus beau que les autres, plus brillant, plus élégant, dont on serait convenu de faire usage pour de certains objets, et pour ainsi dire en de certains jours de fête: c'est un état d'âme essentiellement humain, le plus naturel, le plus

(1) L'excellent article que nous publions sous ce titre a été écrit par M. Félix Pécaut pour le *Dictionnaire de pédagogie*, où il vient de paraître au mot *Poésie*. Le Comité de rédaction a obtenu de l'éditeur et de l'auteur la faveur de pouvoir reproduire cette remarquable étude dans la *Revue pédagogique*. (*La Rédaction.*)

humain de tous les sentiments, par conséquent le plus universel. C'est l'émotion que chacun de nous, à son jour, à son heure, ressent en présence du secret des choses, de l'idée ou de l'âme cachée en tout ce qui vit, et qui le fait être et vivre; devant la fleur opulente, l'humble graminée, le rayon qui tremble au crépuscule sur les blés verdoyants, la lumière matinale, le ruisseau qui coule solitaire, la petite branche qui se balance au vent; et aussi devant le mystère de l'enfant qui ouvre ses yeux charmés à la vie ou qui s'éteint prématurément, étonné d'être si mal accueilli dans ce monde; de la destinée humaine, si brève et semée de tant de contradictions; de la destinée des civilisations et des religions qui naissent, vivent, croyant à leur éternité, allaitent des peuples à leur féconde mamelle, et disparaissent ensuite pour toujours; de l'humanité qui, portée sur sa planète aussi éphémère que les autres astres, poursuit sa marche vers un but inconnu; enfin de l'univers même, dont la poésie, devançant de son pas hardi la science circonspecte et rejoignant la religion, entrevoit l'unité vivante et intelligente.

Mais dire tout cela, c'est encore, nous le confessons, ne rien dire; c'est décrire les abords du temple sans pénétrer au sanctuaire. Qui se flatterait de définir la poésie? Celui-là seul le pourrait qui définirait le secret de l'homme, de sa nature, de sa destinée, de ses rapports avec tous les êtres et avec leur principe commun. Car elle est, au fond, l'homme même, l'homme véritable, dans son élan le plus naïf vers les choses et dans son repliement le plus spontané sur lui-même. Le poète ne prête d'autre vie aux choses que sa propre vie; c'est l'image de lui-même, mais une image animée, vivante, qu'il projette, qu'il cherche en tout; la poésie est essentiellement un acte de foi à l'esprit, à l'esprit présent en toutes choses, à l'harmonie de la nature et de l'homme, et à l'harmonie de l'un et de l'autre avec le principe universel de la vie.

Et non contente d'apercevoir ou de soupçonner le dedans des choses, leur sens caché, qui échappe à l'œil du vulgaire comme au regard attentif du savant, non contente de croire, sans la voir, à cette réalité, elle l'aime, elle s'unit à elle. Dans le sentiment poétique le plus familier comme dans le plus sublime, ce n'est pas notre seule intelligence qui se met en mou-

déguisés devraient aller plus loin et réserver la religion, si proche parente de la poésie, pour l'usage exclusif des classes de loisir; s'ils reculent devant cette énormité, c'est que la religion leur apparaît surtout comme la gardienne de l'ordre public, qui excelle à endormir les douleurs de la vie présente. Non, la poésie, pas plus que le sentiment religieux, n'est chose de luxe, déplacée dans l'éducation des petits. Aujourd'hui surtout que la religion, soit par la faute des églises établies, soit par l'effet d'un mouvement scientifique qui abonde sans mesure dans un sens exclusif, a perdu et perd de jour en jour une grande partie de son empire sur les âmes, la poésie est plus nécessaire que jamais pour nous aider à traverser le désert que laissent derrière elles les croyances et les habitudes disparues. « Malheur, dit quelque part Shakespeare, malheur à qui n'entend pas la musique que tout homme porte en soi. » Et, de fait, la poésie, grâce à la langue magique dont elle dispose, est la grande évocatrice, qui arrache l'enfant du peuple à l'état d'inconscience somnolente, le révèle à lui-même en lui faisant entendre dans un langage *idéalisé*, — c'est-à-dire *plein au plus haut degré de réalité morale, de sentiments humains*, — ces chants d'amour, de joie ou de tristesse, de regrets ou d'espérance, de doute ou de foi, de pitié ou d'indignation qui résonnaient confusément en lui. Elle l'enlève, le ravit à son égoïsme grossier, âpre, positif, calculateur; elle l'aide à naître à l'*humanité*, elle le fait véritablement *être* ; si du moins c'est *être* que d'avoir une âme, une âme consciente d'elle-même; et si c'est avoir une âme que d'avoir des sentiments humains, de vivre avec soi, en soi, et de vivre aussi dans les autres, de se transporter par la sympathie dans leur destinée, d'élargir son moi jusqu'à y faire tenir la famille, la patrie, l'humanité, la nature et Dieu même.

N'est-il pas vrai que plus on observe de près la société contemporaine, à tous ses degrés, mais surtout dans les hautes et moyennes classes, et plus particulièrement chez les femmes et chez les jeunes gens, plus on découvre avec surprise que ce qui sauve du néant spirituel un très grand nombre de personnes, ce qui les empêche d'être tout frivolité, tout égoïsme, toute décoration mondaine, tout apparence ou tout savoir extérieur, ce qui, en leur donnant quelque commencement d'*être*, de vie supérieure,

leur donne aussi quelque prix, les rend « intéressantes », c'est, à défaut de principes, de desseins réfléchis et utiles, de nobles sentiments passés en habitude, c'est peut-être quelques belles strophes de poésie qui de temps à autre chantent en eux, qu'ils se plaisent à écouter et à réciter, et qui forment, à leur insu, leurs titres de noblesse les plus authentiques?

Nous disions tout à l'heure que l'affaiblissement des croyances religieuses ne fait à notre avis que rendre la poésie plus nécessaire dans l'éducation publique. C'est parce que les sources anciennes et consacrées de la vie intérieure sont appauvries ou taries qu'il faut ne point négliger les sources profanes : mais une autre raison vient confirmer cette nécessité. L'éducation poétique du peuple réclame d'autant plus de place et de soins que que l'éducation scientifique, pratique ou professionnelle, prend un plus ample et plus rapide développement. C'est parce que les habitudes de calcul exact, d'observation précise, d'analyse rigoureuse (habitudes d'un prix infini), vont se propageant de l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire, de l'école normale à l'école élémentaire; c'est parce qu'elles s'étendent peu à peu à tous les domaines de l'activité, parce qu'elles occupent sur tous les points l'esprit des nouvelles générations : c'est précisément pour cette raison qu'il importe d'établir un régime qui tempère et corrige celui-là, à savoir l'habitude de considérer la nature, le monde, l'humanité, l'histoire, non par morceaux, par leurs parties intégrantes, par leurs éléments constitutifs, mais dans leur unité et leur simplicité de composition, tels qu'ils apparaissent aux plus petits d'entre nous à l'état de recueillement et de libre méditation.

La même conclusion s'impose à nous quand nous venons à considérer l'âpre labeur pratique auquel presque tout le monde est aujourd'hui astreint, la complication croissante d'efforts que réclament l'agriculture, le commerce, l'industrie, l'activité politique que le gouvernement démocratique et libéral sollicite sans cesse de tous les citoyens, enfin le tour exclusif que la morale elle-même, l'enseignement moral, incline de plus en plus à prendre, tour personnel et utilitaire, respect de soi, devoirs correspondants à des droits, dignité humaine à reconnaître chez les autres et à faire reconnaître en soi, etc. Qui ne

voit ce qu'un tel régime, tant d'énergie, de lutte, de dépense de force, d'application à un but positif, a d'épuisant, de desséchant! Qui ne voit, pour parler avec Mme Necker, que les facultés actives, sans cesse tendues, ont besoin de se renouveler par l'exercice des facultés contemplatives; que le fond intime des sentiments, d'où jaillit toute vie intellectuelle ou pratique vraiment saine et forte, a lui-même besoin de se reconstituer par la vue simple, désintéressée, naïve des choses humaines ou de la nature, c'est-à-dire par la poésie. Il y aurait lieu, en vérité, de trembler pour l'avenir de la science, de la liberté, de la civilisation populaire dans notre pays, s'il était prouvé que la poésie descend peu à peu à l'horizon littéraire parce qu'elle s'éteint lentement dans les cœurs, et que la chute des vieilles croyances positives et des vieilles institutions sociales est l'inévitable précurseur de la mort du sentiment poétique. Heureusement ni l'humanité, ni la France ne sont à ce point épuisées de sève. D'illustres exemples ont montré de nos jours que rien n'est moins sûr que les prophéties de décadence fondées sur de prétendues analogies historiques. De même que les croyances religieuses et sociales ne disparaissent que pour se transformer sous l'aiguillon des éternels besoins de l'humanité, de même la poésie se modifie; elle se renouvelle; mais loin de mourir, elle n'a peut-être, à aucune époque de notre histoire, trouvé plus de voix inspirées pour la chanter ni plus de cœurs pour lui faire écho. Qu'elle descende donc vers le peuple; qu'émue d'une sympathie fraternelle, elle prenne part à l'éducation des petits; qu'elle fasse éclore leurs sentiments, qu'elle les aide à devenir des *âmes* humaines; et que de la foule confuse, pauvre troupeau sans noms distincts, elle tire des êtres libres, des personnes.

III

Avons-nous besoin d'expliquer à cet endroit qu'en élevant si haut l'office éducateur de la poésie, nous ne prétendons pas qu'elle puisse suppléer la morale. Un mot suffira pour éclaircir toute obscurité. La poésie élève l'âme et l'agrandit; elle évoque ses puissances endormies, et entre toutes la puissance morale;

mais à celle-ci appartient le privilège de lier la volonté, de commander et de défendre, de gouverner l'existence en souveraine maîtresse. La morale est essentiellement activité, énergie, discipline, règle, parce qu'elle est le devoir ; la poésie est plus passive, sensitive, imaginative. Elles s'unissent, à n'en pas douter, au point de se confondre, au sein intime de l'humaine nature, et la religion elle-même ne s'en distingue pas : mais ce dernier fond se dérobe à nos regards ou du moins à nos définitions. Nous en savons assez toutefois sur la parenté de ces aspirations diverses, toutes trois primitives et indestructibles, pour savoir que la vie morale sans poésie est indigente et terne, que la vie poétique sans morale est incohérente, inconsistante et sans force, et que l'une et l'autre sans la religion manquent de cette flamme intérieure et de cette grandeur mystérieuse sans lesquelles l'âme humaine n'est pas véritablement achevée.

Peut-être aussi ne sera-t-il pas superflu de marquer, à propos de l'éducation populaire et du secours que lui doit prêter désormais la poésie, une précaution importante. Prenons garde que le robuste bon sens et la vigoureuse sève du peuple ne s'altèrent dans l'habitude de la rêverie et des sentiments exaltés ou factices. Nul désastre, disons-le bien haut, n'égalerait celui-là. Quand nous appelons la poésie au conseil, au foyer, à l'école, c'est une poésie qui soit esprit et non simple musique, c'est-à-dire sensation; qui soit simple, largement humaine, et non pas raffinée, aristocratique, érudite; qui soit virile et non pas efféminée; raison et non caprice; qui nous porte à l'action et non au sommeil; qui s'exprime en une bonne et forte langue; bref une poésie qui apporte à notre jeune peuple la santé au lieu des rêves morbides.

IV

La poésie n'a eu jusqu'à ces derniers temps qu'une place extrêmement restreinte à l'école primaire et dans les écoles supérieures. Encore cette place, si exiguë, était-elle en partie usurpée par des pièces médiocres de pensée, de ton, de langue, qui séduisaient les maîtres par la fausse pompe de l'expression ou le marivaudage des sentiments. Ne parlons pas de certains recueils de poésies soi-disant religieuses, recueils en crédit et

dûment autorisés, mais aussi injurieux au bon goût, à la raison, à l'honnêteté qu'à la piété même.

On peut dire que tout est encore à faire dans cette voie. Il en est un peu de la poésie comme de la musique : elle est traitée en noble étrangère ; elle a sa place à des jours marqués; mais elle n'est pas de la famille; et, pour parler sans figure, elle n'est à aucun degré l'âme de l'école. Elle n'inspire ni l'enseignement ni l'éducation : elle se retirerait par ordre supérieur qu'aucun vide ne se ferait sentir, pas plus que la suppression officielle du chant n'atteindrait au vif notre organisme primaire. Telle est l'exacte vérité : ce que les anciens estimaient la partie divine de la pédagogie, nous en faisons l'économie.

Cette lacune, qui apparaît encore moins dans les programmes que dans l'état réel de l'éducation, tient sans doute premièrement à ce que l'esprit public, mal éclairé sur cette question, ne réclamait, jusqu'à ces dernières années, aucun changement notable. La poésie n'était guère qu'une sorte d'art d'agrément, inutile, sinon nuisible à des enfants voués au travail manuel : irait-on dérober aux occupations nécessaires un temps précieux pour le donner à des délassements aristocratiques ?... Avec de telles vues régnantes, il est facile de deviner si la généralité des maîtres étaient aptes à goûter, à interpréter la poésie.

On allait se heurter à une autre difficulté non moins considérable, qui aujourd'hui encore est loin d'être écartée. A quelle source puiser pour l'école primaire, pour l'âge de sept à douze ou treize ans ? Où chercher des morceaux propres à ce haut office d'éducation morale que nous avons essayé de marquer, des morceaux d'une langue simple, saine, et à la portée de tous ? Dans la littérature classique ? Oui, sans doute, ; mais on sait combien cette littérature, si l'on excepte La Fontaine et Molière, est savante, peu populaire d'inspiration et de langage. On peut juger par un seul exemple, celui de Corneille, le « plus éducateur » de nos poètes, de la peine que l'on aurait à composer, avec les œuvres immortelles du XVII[e] siècle, une littérature scolaire du premier âge appropriée à notre état social. Les poètes du XVIII[e] siècle, pour d'autres raisons, se prêtent mal à prendre rang parmi les instituteurs de notre démocratie. Quant à ceux du XIX[e] siècle, qui ont vécu de notre vie, partagé nos

espérances et nos tristesses, parlé notre langue, est-il besoin de faire observer combien le choix à faire dans leurs œuvres, en vue de l'enfance et en vue de l'école ouverte à tous, est difficile ; combien leur esprit, en cela trop semblable au nôtre, apparaît souvent troublé, maladif ; comment il se dégage de leurs vers une impression tout autre que celle de la santé, de la force, de la confiance en la vie ; comment enfin cette poésie si *réelle* est peu vraie, peu humaine, peu appropriée à l'usage d'un jeune peuple qui se prépare à entrer dans la vie non pour rêver et se lamenter, mais pour vivre.

Ce sont là des difficultés sérieuses ; mais ce ne sont que des difficultés. Bien choisir demanderait sans doute les qualités à la fois du moraliste, de l'homme de goût, et aussi du citoyen d'un pays libre : du moins la matière ne manque pas au choix; les poètes de l'âge classique et ceux de notre âge, même les poètes du second rang, peuvent fournir une opulente gerbe à l'éducation populaire. Déjà, il a été publié des recueils estimables pour les degrés successifs de l'enseignement; il s'en prépare sûrement de meilleurs. Je voudrais que dans les écoles normales, qui sont l'une des plus chères espérances de la France libérale, d'où il est permis d'attendre les initiatives fécondes, on exerçât les jeunes gens de troisième année à discerner dans les œuvres du XVIIe siècle ou dans celles de Lamartine, de Victor Hugo, et des *dii minores* de nos jours, les pièces qui conviendraient aux divers âges de l'école, et à justifier ce choix par de bonnes considérations ; à dire les retranchements qu'il faudrait parfois opérer, les strophes à retenir ou à écarter, et pour quelles raisons de morale ou de goût.

Voici un essai de ce genre, sujet à révision, qui a été entrepris cet hiver (1884-1885) à l'École de Fontenay par les élèves de première année sur les *Feuilles d'automne* et les *Rayons et les Ombres* de Victor Hugo. Les élèves proposaient, après mûr examen, leur choix ou de pièces entières ou de fragments de pièces, en vue soit de l'école normale, soit de l'école primaire; le professeur, qui avait préparé de son côté le même travail, écoutait les raisons alléguées pour et contre et donnait ensuite son avis. Nous ne communiquons cette liste qu'à titre de *suggestions* et nullement de choix définitif :

Indication des morceaux des Feuilles d'automne *destinés à être appris par cœur à l'école primaire.*

II.	Jusqu'à « le grand arbre est tombé ».
III.	Rêverie d'un passant à propos d'un roi. Tout le morceau.
V.	Ce qu'on entend sur la montagne. Tout le morceau.
VI.	A un voyageur. 1re, 4e, 5e, 6e, 7e, 9e, 10e, 11e, 14e, 15e strophes.
XV.	Tout le morceau.
XIX.	Tout le morceau.
XX.	Tout le morceau.
XXVII.	Les neuf premières strophes.
XXXII.	Pour les pauvres. Les quatre dernières strophes.
XXXIV.	Bièvre. Tout le morceau, sauf le n° 2.
XXXV.	Soleils couchants. Nos 1 et 6.
XXXVII.	Prière pour tous. Nos 1 et 6.

Mêmes indications pour les Rayons et les Ombres.

XVIII.	Ecrit sur la vitre d'une fenêtre flamande.
XIX.	Ce qui se passait aux Feuillantines. 1° Depuis : « J'eus dans ma blonde enfance..... » jusqu'à : « C'était le principal d'un collège quelconque. » 2° Depuis : « L'homme congédié..... » jusqu'à la fin.
XX.	Au statuaire David. N° 6.
XXXI.	Rencontre.
XXXV.	Que la musique date du XVIe siècle. Nos 3 et 4.
XLII.	*Oceano nox.*
XLIV.	Sagesse. Nos 3 et 4.

Je voudrais surtout que, dans les écoles normales, la lecture et la récitation des poètes, ainsi jugés, discernés, expliqués, occupassent une place plus grande dans l'*emploi du temps*, que l'on encourageât les jeunes gens à s'enchanter volontairement, dans leurs loisirs des dimanches ou des vacances, de longs poèmes ou morceaux de poèmes appris par cœur, et qu'enfin ils emportassent de l'école une ample provision de ces souvenirs, inutiles sans doute pour les brevets de capacité, mais destinés à être le sel caché de leur vie. Quoi de plus naturel que d'instituer des réunions hebdomadaires, le dimanche soir par exemple, où directeurs, maîtres, élèves, se donneraient le plaisir d'écouter ceux ou celles qui auraient préparé quelque belle page à lire ou à réciter. Ne vous semble-t-il pas qu'une si noble distraction, entrecoupée de deux ou trois chœurs soigneusement exécutés, répandrait quelque charme sur toute la semaine,

qu'elle tempérerait l'austérité monotone de la vie recluse, réglementée, toute vouée à l'étude ? Ne vous semble-t-il pas surtout que ces jeunes esprits, en entendant d'autres voix que celle de la science et de leurs professeurs, s'ouvriraient sous les meilleurs auspices à ce monde de l'âme et des sentiments humains que la science méthodique ne fait point connaître et qui sera pourtant leur domaine propre, puisqu'enfin c'est le vrai domaine de l'éducation ?

Après cette initiation, les maîtres et les maîtresses sauraient à leur tour initier et guider leurs jeunes élèves. La poésie, aidée du chant, deviendrait l'un des agents principaux de la culture morale, disons mieux, de la civilisation. C'est à l'ouïe de cette « musique que tout homme porte en soi », autant et peut-être plus que par la morale didactique, plus à n'en pas douter que par l'arithmétique, la grammaire, l'histoire, les éléments de physique ou de chimie, que nos petits enfants, se dégrossissant, se polissant, dépouilleront de jour en jour l'animal, le sauvage, pour devenir peu à peu des hommes, capables de concevoir l'idéal, la règle et de s'y conformer. Des lectures et des récitations fréquentes, des séances de fête, surtout l'exemple du maître lisant ou récitant lui-même avec goût et avec une émotion non feinte, voilà ce qui fera entrer la poésie dans les nécessités mêmes du peuple. Alors seulement l'égalité des classes sera près de s'accomplir par l'égalité de culture morale; alors la démocratie sera près de devenir une vérité, parce que la nation sera près d'avoir une même âme.

L'art est un chant magnifique,
Qui plaît aux cœurs pacifiques,
Que la cité dit aux bois,
Que l'homme dit à la femme,
Que toutes les voix de l'âme
Chantent en chœur à la fois.

(VICTOR HUGO, *l'Art et le peuple.*)

Dès à présent l'œil qui s'élève
Voit distinctement ce beau rêve,
Qui sera le réel un jour :
Car Dieu dénoûra toute chaîne,
Car le passé s'appelle haine,
Et l'avenir se nomme amour.

(VICTOR HUGO, *Lux.*)

FÉLIX PÉCAUT.

DES LECTURES POUR NOS VEILLÉES

(Second article.)

L'appel de la *Revue pédagogique* a été entendu (1). Déjà un grand nombre de lettres sont venues prouver l'intérêt qu'on prend à la question des livres et des lectures dans les écoles et hors des écoles.

Sortira-t-il de cette enquête libre et volontaire un travail d'ensemble, un catalogue des ouvrages deux fois bons, c'est-à-dire bons à lire et bons à lire tout haut en famille ? Nous l'espérons, sans en être encore assurés. Beaucoup d'envois sont annoncés, qui enrichiront sans doute le premier fonds. Nous publierons ultérieurement le relevé, soit complet, soit analytique, des listes de propositions qui nous seront communiquées. En attendant, nous devons à nos correspondants un premier accusé de réception et à nos lecteurs quelques extraits des lettres qui nous ont paru offrir ou le plus d'intérêt ou le plus de prise à la discussion.

Remercions d'abord les grands journaux qui nous ont fait l'honneur de signaler notre appel. Plusieurs d'entre eux insistent, auprès d'un public que la *Revue pédagogique* n'atteint pas, sur les services que rendrait à l'éducation nationale l'habitude des lectures de famille. Quelques-uns joignent aux encouragements qu'ils veulent bien nous donner des conseils et des critiques que nous nous reprocherions de passer sous silence.

Le *Siècle*, dans un gracieux article de M. Adolphe Michel, approuve ce mode original de consultation :

Le suffrage universel, dit-il, appliqué aux lectures du soir ! Attendons le triage du comité. Mais puisque chacun a voix au chapitre, je me permets de signaler quelques lacunes dans les listes déjà proposées. Quoi ! pas un livre de voyages, dans le nombre, quand nous avons tant de récits d'explorations du plus vif intérêt ? Les aventures de Don Quichotte n'ont-elles pas leur place marquée dans cette bibliothèque du soir ? Parmi les *Mémoires* nouveaux, oublierons-nous ceux de Mme de Rémusat et ceux du baron de Vitrolles ? Proposerons-nous

(1) Voir la *Revue pédagogique* du 15 octobre 1885.

les romans de Dickens sans mentionner *Dombey et fils?* Le *Presbytère* de Tœpffer ne doit-il pas passer après les *Nouvelles genevoises?* Oublierons-nous, parmi les romans anglais, *Lady Isabel*, de Mme Henry Wood? Je cite au hasard et au courant de la plume. L'œuvre des lectures du soir est si excellente que chacun se fera un devoir de donner son avis au comité d'initiative.

M. Frédéric Montargis, dans le *Rappel*, signale une omission qui serait grave si elle était systématique :

La poésie est exclue. Quel parti-pris bizarre? Est-ce que la poésie n'est pas la moitié de notre littérature? Est-ce que la *Légende des Siècles*, les *Quatre Vents de l'Esprit*, les *Méditations poétiques*, etc., ne formeraient pas l'esprit et l'imagination des jeunes instituteurs tout autant que les *Œuvres* de Xavier de Maistre et les romans de miss Cummins? Je sais bien que la liste n'a pas la prétention d'être complète, mais comment ne pas s'étonner que des noms comme ceux de Victor Hugo, de Lamartine, de Musset ne soient pas venus des premiers sous la plume.

M. Montargis, s'il jette les yeux sur ce numéro, aura le plaisir de voir par les confidences de quelques-uns de nos correspondants qu'ils n'ont pas attendu d'y être invités pour lire et faire lire Victor Hugo.

La *Justice* a plus de rudesse en ses jugements ; elle étend d'ailleurs la question beaucoup plus loin que ne pouvait aller notre modeste Revue :

Nous voudrions, nous, — dit M. Sutter Laumann, — que les bibliothèques scolaires, même dans les pauvres villages, fussent abondamment pourvues de livres, non seulement pour le plus grand bien des instituteurs, mais aussi pour le plus grand bien des enfants qui pourraient les lire, le maître restant juge. Il faudrait surtout, pour ceux-ci, des anthologies où tout ce qui peut être lu, par un enfant ou un très jeune homme, d'un écrivain quelquefois trop hardi trouverait place. Selon l'âge de l'enfant, ces lectures seraient graduées. Il faudrait enfin que ces lectures fissent partie du programme des études et qu'une liste fût dressée des ouvrages reconnus dignes. Ce ne serait ni long ni difficile (1).

Voilà une grande réforme à introduire dans l'enseignement, réforme simple et qui s'impose. Et pourtant, combien de temps hésitera-t-on encore à placer entre les mains, non pas seulement des enfants, mais entre les mains de jeunes gens faisant leurs humanités, Voltaire, Rousseau, Diderot, Victor Hugo, Michelet, Lamartine, Gautier, Musset, de Vigny, Walter Scott, Bernardin de Saint-Pierre, Dickens, Tœpffer, Andersen, Tourguenef, et certaines œuvres ou parties des

(1) Quelle confiance! M. Sutter Laumann ignorerait-il la longue histoire et les fortunes diverses des nombreuses commissions des livres qui ont fonctionné au ministère de l'instruction publique depuis trente ans et plus?

œuvres de Balzac, de George Sand, d'Alphonse Daudet, et de tant d'autres !

Est-ce qu'on ne donnera pas bientôt un grand coup de pied dans les traditions surannées, dans la routine idiote ?

Le « coup de pied » paraîtra peut-être à quelques-uns de nos lecteurs un procédé un peu vif. Ce n'est qu'une image un peu forte. Question de langue. Notre vocabulaire à nous autres pédagogues n'est pas si riche en métaphores violentes. Mais il n'y a qu'à s'entendre. Et l'on s'entendra sûrement avec l'auteur puisqu'il va de lui-même au devant des tempéraments nécessaires, il ne demande pas qu'on lise tout à tous, il dit lui-même : « certaines œuvres ou parties ». D'accord ; il ne reste qu'à les bien choisir.

Pour achever de donner acte des revendications légitimes, transcrivons ici quelques lignes d'une lettre de M. Fournier, inspecteur primaire à Pezenas :

Bien que les débats soient ouverts, je ne viens pas, Monsieur, au moins pour aujourd'hui, vous présenter mes vues personnelles à cet égard : il ne faut pas tant de hâte et de précipitation pour tâcher de résoudre une question si complexe.

Mais il y a un témoin illustre qui a déjà déposé dans cette affaire et qui mériterait encore d'être entendu. Je veux parler de Lamartine.

Dans la préface de *Geneviève*, il se demande s'il existe vraiment une littérature faite pour le peuple — pour l'ouvrier, le laboureur, le soldat — et se voit obligé de conclure à la négative. Il en recherche les causes et présente ses vues sur la réforme littéraire qu'il conviendrait d'accomplir pour faire aimer *le livre* par les masses. Ces pages (une trentaine) sont pensées avec un incomparable bon sens et écrites avec ce charme de style étincelant qui est propre à l'auteur. On pourrait croire qu'elles ne datent que d'hier, tant elles sont encore vraies.

Au moment où la science pédagogique fait tant de progrès chez nous, pourquoi ces pages d'une raison si pénétrante ne seraient-elles pas détachées du roman qui les encadre, pour être livrées, par la voie des journaux ou des revues, aux méditations du corps enseignant ? Elles le mériteraient pourtant à tous égards.

Il y a là une critique fine et vraie des livres les plus répandus dans la foule avant la révolution de février : l'*Imitation de Jésus-Christ*, la *Bible*, la *Vie des Saints*, *Télémaque*, *Paul et Virginie*, *Robinson*, *René*, *Atala*, *Athalie*, *Esther*, etc. ; des considérations exactes sur les genres littéraires qui seraient le plus en faveur auprès des masses presque illettrées ; sur les deux besoins inverses qui se produisent dans notre société : en haut de l'échelle sociale, le besoin d'écrire ; en bas le besoin de lire. Le premier de ces besoins a-t-il bien donné satisfaction à l'autre ? n'a-t-on pas trop écrit pour les savants et les délicats et trop peu pour les gens du peuple ?

Excellente indication, et juste hommage de gratitude que nous nous empressons de recommander à l'attention des éditeurs de Lamartine.

•

Donnons maintenant la parole aux écoles normales, et d'abord aux écoles normales d'instituteurs.

On ne lira pas sans intérêt les observations prises sur le vif que veut bien nous adresser M. Chanal, inspecteur d'académie à Valence :

... J'ai été chargé autrefois, pendant six ou sept ans, de faire des conférences de français dans une école normale d'instituteurs, et j'ai profité de cette occasion pour lire à mes élèves, en tout ou en partie, un certain nombre d'ouvrages. N'étant pas officiellement autorisé à faire ces lectures, je n'y consacrais que de cinq à dix minutes à la fin de chaque leçon : c'était comme une récompense que j'accordais à mon sympathique et studieux auditoire.

Comme observation générale, je noterai ce point que les élèves-maîtres étaient extrêmement sensibles au mérite littéraire des auteurs dont je leur faisais faire la connaissance. Ainsi je n'ai jamais poursuivi bien longtemps la lecture d'une œuvre de Balzac, dont le style laborieux et tourmenté rebutait : toutefois diverses scènes d'*Eugénie Grandet* ou les épisodes les plus originaux d'autres romans, comme la Vie de Napoléon racontée par un vieux grognard dans le *Médecin de Campagne*, ont eu du succès.

Je ne me serais pas permis, à cause du nom, de lire quoi que ce fût de Georges Sand : le rigorisme de la direction m'en aurait fait un crime. De Musset j'ai hasardé le conte intitulé *Pierre et Camille*, qui a été écouté avec attendrissement, tandis que le *Merle blanc*, dont se délectaient les rhétoriciens d'à côté, a étonné mes normaliens et les a laissés froids. Si le mérite littéraire était habituellement senti, il ne suffisait pas cependant pour intéresser : il y avait un choix à faire.

Les cinq *contes* en prose d'Hégésippe Moreau et certaines nouvelles d'Edmond About, telles que le *Buste* dans les *Mariages de Paris* ou le *Turco*, le *Tartarin* de Daudet, les *Voyages de Gulliver*, le *Zadig* et le *Micromégas* de Voltaire, mais par dessus tout *Colomba*, *Tamango* et autres choses de Mérimée, avaient le don de faire écarquiller tous les yeux, quand je tirais le volume de ma serviette.

Il est bien entendu que je n'épargnais pas les coupures, surtout dans Mérimée, et pour cause. Mais je dois insister sur le goût que professaient mes auditeurs pour ce conteur merveilleux, dont ils m'ont peut-être révélé toute la supériorité, en me forçant en quelque sorte par leur admiration si attentive à ralentir ma lecture pour leur permettre d'en savourer tous les détails.

Ils aimaient aussi beaucoup les rapprochements littéraires. Je leur ai lu l'*Electre* de Sophocle après *Colomba ;* après l'*Andromaque* de Racine l'*Alceste* d'Euripide et même l'épisode de *Savitri*. Le *Cid* de Guilhen de Castro a enchanté ceux qui venaient d'expliquer la pièce

de Corneille. En général, les œuvres dramatiques plaisent beaucoup plus qu'on ne le croirait à des jeunes gens qui n'ont encore assisté à aucun spectacle. Le *Macbeth* de Shakspeare et le *Christophe Colomb* de Lope de Vega, que j'ai lu plusieurs fois, ont toujours produit une grande impression. Il en a été de même de *Don Juan d'Autriche* de Casimir Delavigne (malgré les coupures), du *Gendre de M. Poirier*, des *Burgraves*, le seul drame de Victor Hugo dont j'ai osé donner lecture.

Je ne parle pas, bien entendu, de mes lectures purement classiques....

M. Chauvin, directeur de l'école normale d'Angoulême, donne des détails précis sur l'organisation des lectures d'agrément à l'école qu'il dirigeait précédemment :

Je fais de ces lectures depuis que j'ai l'honneur de diriger une école normale. D'abord elles ont eu lieu le dimanche et les jours de congé : ensuite elles sont devenues une habitude, un besoin, si bien que depuis quatre ou cinq ans nous en avons eu presque tous les soirs. Nous y consacrons le dernier quart d'heure de la soirée, et, entre autres avantages, nous y avons vu celui-ci : le directeur et ses élèves terminant ensemble une journée laborieuse par un exercice qui repose et récrée, tout en laissant dans les esprits une pensée salutaire et dans les cœurs un doux sentiment.

Ce quart d'heure réservé cinq ou six fois par semaine, sans aucun préjudice pour les études — au contraire —, donne au bout de l'an une somme de temps considérable qui permet de lire des œuvres variées. Nous avons négligé, et c'est regrettable, de noter jour par jour les sujets de nos lectures.

Voici du moins, en résumé, les différents genres de lectures qui ont rempli ces agréables moments :

1° *Actualités* : les articles les plus remarquables des revues littéraires et scientifiques et des ouvrages de circonstance qui pouvaient servir à tenir nos élèves au courant du mouvement intellectuel de leur pays. Nous n'avons même pas craint, en y mettant la réserve nécessaire, de faire connaître les principaux événements publics, surtout aux époques où le sentiment patriotique était fortement excité, par exemple pendant les guerres d'Afrique et de l'Extrême-Orient. L'élève-maître est déjà un citoyen : il s'intéresse aux affaires de la nation, et, en allant au devant de sa légitime curiosité, on lui ôte l'envie de la satisfaire d'une manière clandestine.

2° *Répertoire classique.* — Le *Cid* et les *Horaces* ont tout de suite captivé et enthousiasmé les élèves ; *Cinna* et *Polyeucte* n'ont pas été goûtés aussi vite, ou plutôt aussi complètement.

Dans le théâtre de Racine, c'est *Andromaque, Britannicus* et *Athalie* qui ont produit le plus d'effet.

Il va sans dire que l'*Avare*, le *Bourgeois gentilhomme* et les *Femmes savantes* ont obtenu un grand succès. Il a fallu l'influence des études littéraires du nouveau programme pour faire apprécier la haute comédie dont le *Misanthrope* est le chef-d'œuvre.

Nous nous sommes permis également des excursions dans les œuvres des poètes contemporains. Les poésies de Victor Hugo et

quelques extraits de son théâtre ont vivement impressionné nos auditeurs.

3° *Lectures sérieuses.* — [Ici notre correspondant nous permettra d'abréger : sa liste commence à Platon et se termine à l'excellent volume de M. Vessiot.]

4° *Biographies et œuvres d'imagination.* — Nous citerons : les *Contes* d'Alphonse Daudet (la *Dernière classe* du maître d'école alsacien a fait verser des larmes); — quelques *Nouvelles* de Mérimée ; — les *Pères et les Enfants, Nos filles et nos fils*, de Legouvé; — *Gringoire*, de Th. de Banville; — le *Roman d'un brave homme* d'About; — les *Souvenirs de jeunesse* de Michelet; — l'*Histoire d'un Savant par un Ignorant*, etc., etc. Comme il faut être franc, j'ai un aveu à faire : il nous est arrivé parfois d'abandonner des ouvrages qui ne produisaient pas du tout l'effet attendu. Ainsi nous avons dû récemment renoncer à lire les *Lettres* de Mme de Sévigné, et cependant nous avions choisi quelques-unes des plus connues et des plus admirées.

M. Sion, directeur de l'école normale d'Arras, dans une lettre trop longue pour notre cadre si restreint, se prononce pour un autre mode de lecture : il est partisan des extraits ou morceaux choisis :

Les jeunes gens, dit-il, aiment la variété. D'ailleurs les livres qu'on lit pour s'amuser n'ont pas besoin d'être recommandés : les élèves savent toujours trouver le temps de les dévorer. *Ivanhoé, Quentin Durward*, les romans de Jules Verne, par exemple, sont connus de tous. S'il y a quelque école normale où ils ne le soient pas, c'est que la bibliothèque ne les possède pas.

M. Sion rappelle un souvenir personnel qui lui a laissé une très vive impression; il était alors directeur de l'école de Mende :

Le jour des funérailles nationales de Victor Hugo, je consacrai une bonne partie de l'avant-midi et de la soirée à lire quelques passages des œuvres du grand poète. Toute ma vie je me souviendrai du recueillement avec lequel mes chers Lozériens écoutèrent Victor Hugo.

Rapprochons de cet hommage au grand nom du poète immortel le témoignage que nous adresse — sans faire connaitre son nom, ce qui est de la modestie mal placée — un « professeur de sciences », qui n'en est pas moins un ami des lettres et qui ne devrait pas s'en cacher. Voici ses quelques lignes :

Je vivais en famille au milieu des élèves d'une école normale; la question de la lecture revenait souvent, et les jeunes gens me demandaient si je n'avais pas quelques livres à leur prêter.

J'en avais plusieurs qui leur plaisaient particulièrement; les plus goûtés étaient :

L'*Histoire de mes idées*, d'Edgar Quinet,
La *Jeunesse de Michelet*, de Mme Michelet,
Souvenirs de jeunesse, de Francisque Sarcey.

Ensuite venaient :

Le *Roman d'un brave homme*, d'Edmond About,
Le Meunier d'Angibault, de George Sand,
Les Natchez, de Châteaubriand.

A la mort de Victor Hugo, je proposai à mes élèves de leur parler un instant du grand homme et de leur lire quelques passages de ses œuvres. Ma proposition fut acceptée.

Je lus d'abord une notice biographique, dans un journal quelconque ; ensuite vinrent quelques morceaux que j'avais choisis d'avance : Une ou deux scènes de *Le roi s'amuse* (monologue de Saint-Vallier, Triboulet et Blanche); un morceau tiré des *Châtiments* (L'enfant avait reçu deux balles dans la tête); un morceau des *Rayons et des Ombres* (Ce qui se passait aux Feuillantines), etc.

La lecture dura plus longtemps que je ne l'aurais voulu ; quand je faisais mine de m'en aller, on me priait encore de lire un morceau de plus.

J'étais véritablement étonné de l'émotion que j'avais produite.

Ce qui résulta de cette lecture, c'est que les élèves se procurèrent beaucoup d'exemplaires des œuvres de Victor Hugo, — car elles ne sont point dans les écoles normales (1), — et qu'ils les dévorèrent avec joie. La collection illustrée de chez Hetzel faisait particulièrement leur bonheur.

Un autre, professeur d'école normale, M. Rhodes nous fait gracieusement part de ses expériences de lecture en famille et y joint quelques remarques aussi fines que sobres :

C'est ma femme qui, le plus souvent, fait la lecture, et son ton de voix est un sûr critérium de l'intérêt qu'inspire l'œuvre.

En ce moment nous lisons *Les Travailleurs de la mer*. Je dois à la vérité de déclarer que si la lectrice ne lisait que pour elle, bien des passages seraient parcourus du doigt seulement. Je n'ai pas encore fait subir à Mme de Staël, à Châteaubriand, ni à Lamartine l'épreuve d'où Hugo est sorti un peu diminué, mais je suis convaincu qu'ils y perdraient plus que le Maître. Trop de descriptions, trop d'érudition, ou trop d'abstractions : ces auteurs n'occuperont jamais qu'une très petite place dans la bibliothèque des veillées.

En revanche, nous avons lu tout d'une haleine, bien que chaque volume nous ait retenus plusieurs semaines :

About : *Le Roman d'un brave homme*,
J. Sandeau : *La Roche aux mouettes*,
H. Malot : *Sans Famille*,
Girardin : *Les braves gens*,

---

(1) Nous croyons que notre correspondant se trompe. Il doit y avoir peu de bibliothèques d'écoles normales d'instituteurs qui ne possèdent aujourd'hui les chefs-d'œuvre lyriques et dramatiques de Victor Hugo et, parmi ses romans, au moins *les Misérables*. S'ils manquent quelque part, ce serait une lacune facile à combler.

LABOULAYE : *Paris en Amérique*, — *Le Prince Caniche*,
X. MARMIER : *L'Avare et son trésor*,
O. FEUILLET : *Le Roman d'un jeune homme pauvre*,
TAINE : *Vie et opinions de F.-Thomas Graindorge*.

Je ne doute pas que ces deux derniers ne fournissent la matière de plusieurs paragraphes au chapitre des *mais*... de votre ami le publiciste. Et pourtant, j'oserais lire d'un bout à l'autre devant mes élèves le roman de Feuillet; il est vrai que je supprimerais quelques-unes des boutades de M. Graindorge, mais ces coupures sont aisées.

Si vous me permettez de résumer l'impression produite en un mot, je dirai que Taine, Girardin et Marmier ont plu, Malot a intéressé, Feuillet a attaché, About a presque passionné, J. Sandeau et Laboulaye, surtout *Paris en Amérique*, ont prodigieusement amusé.

Nous voudrions bien mettre encore sous les yeux du lecteur un long récit, presque un mémoire, que nous adresse M. Pinoncély, directeur de l'école normale de Barcelonnette. On ne va pas tous les jours à Barcelonnette ; et en recevoir des nouvelles vraies, vivantes. détaillées, anecdotiques, ce serait certainement un plaisir pour beaucoup de lecteurs de la *Revue* comme c'en est un pour celui qui écrit ces lignes. Mais nous serions bien vite si loin, si loin de notre sujet qu'on ne nous le pardonnerait pas.

Résumons donc : M. Pinoncély ne prend pas son parti de voir les instituteurs, même ceux des Basses-Alpes, si peu familiarisés avec les littératures grecque et latine, et il raconte un entretien avec son inspecteur d'académie, à la suite duquel il a adopté « comme premier livre de lectures récréatives les *Extraits des auteurs grecs et des auteurs latins* de Merlet ». Et il ajoute :

L'inspecteur d'académie, qui est bon juge, m'a approuvé. Mais si je suis en règle avec mon chef, je crains de trouver moins de bienveillance auprès du « *publiciste* » de M. Buisson. Je vois déjà formé l'orage qui va fondre sur ma tête : « Mais vous êtes un routinier, monsieur le directeur; vous avez mal lu ou peu compris l'article de la *Revue*; vos extraits ne sont qu'un prolongement de la classe de littérature; ce n'est pas une récréation que vous donnez à vos élèves... »

Cette critique me touche, mais j'ai une réponse à laquelle tout le monde se rendra, un « publiciste » surtout. Il ne sera peut-être pas fâché de connaître le sentiment de nos élèves sur leurs lectures. Eh bien! ils les trouvent attrayantes, agréables, utiles et... « *récréatives* »; c'est la note qu'ils m'ont donnée ce matin; et s'ils font une réserve, c'est sur l'insuffisance du temps qui leur est consacré. Je tâcherai de leur donner satisfaction sur ce point.

Suit la liste des lectures que goûtent ces braves jeunes gens de Barcelonnette : la *Politique* d'Aristote, les *Œuvres complètes*

(*sic*) de Pindare et la *Guerre du Péloponèse* de Thucydide. Hâtons-nous d'ajouter qu'un peu plus bas figurent d'autres ouvrages qu'on est plus accoutumé à juger récréatifs, et même quelque chose de plus. *Candide* et *Zadig* y figurent entre *Gil Blas* et *Notre-Dame de Paris*, *Delphine* à côté de *Colomba*, et toute une bibliothèque de contes, de nouvelles et de pièces de théâtre, qui commencent par *Roméo et Juliette* et qui ne finissent pas avec *le Monde où l'on s'ennuie*. A la bonne heure! tout s'explique. Les élèves de Barcelonnette ont raison : ils ont voté sur l'ensemble; et, au scrutin de liste, il n'y avait pas à hésiter!

Avant de passer aux écoles normales d'institutrices, relevons une toute petite note envoyée par M. Hutinel, commis principal d'inspection à Lyon. Elle intéresse particulièrement les instituteurs communaux, et plût au ciel qu'elle suscitât parmi eux beaucoup d'imitateurs volontaires :

Avant d'appartenir à l'administration académique, j'ai dirigé pendant longtemps une école publique nombreuse. J'étais seul. Il fallait m'ingénier pour intéresser tout mon monde et obtenir une bonne discipline fondée sur les vrais principes pédagogiques. Tous les samedis, de 3 heures à 4 heures, en classe, je faisais une lecture. Pendant l'année scolaire 1880-1881, je parvins à lire en entier, à haute voix, devant mon jeune auditoire, *les Récits de la Vieille France*, d'Assolant, et *La Prime d'honneur*, de Calemard de Lafayette. J'avais réussi au delà de mes espérances à égayer, à discipliner (je n'avais qu'à parler de la suppression de la lecture du samedi pour obtenir merveille de ces enfants). Le mérite de ces deux publications, aussi intéressantes que *Sans famille* de Malot, avait été goûté de toute ma classe.

Nous sommes heureux d'ajouter que d'autres communications nous sont venues d'inspecteurs primaires, d'instituteurs, de délégués cantonaux. Nous reproduirons entre autres une liste fort intéressante dressée par M. Albin Ducamp avec l'aide des instituteurs et de la Ligue de l'enseignement : c'est celle d'une bibliothèque circulante créée dans le Gard, à Couviac, et qui divise les livres en ouvrages *très lus*, *assez lus* et *peu lus*.

Des écoles normales d'institutrices, nous ne donnerons pour aujourd'hui que trois ou quatre lettres, trop attachantes par elles-mêmes pour que nous y ajoutions aucun commentaire. Une des premières qui nous soient parvenues est celle de M[me] la directrice de l'école normale de Valence :

Depuis quatre ans je distribue moi-même les livres de lecture aux élèves-maîtresses; je connais donc leurs goûts, et cela d'autant mieux que je les laisse parfaitement libres dans leurs choix. Voici comment je m'y prends: Elles ont toujours à leur disposition une copie du catalogue de la bibliothèque de l'école; toutes les semaines, le dimanche au matin, elles me donnent le titre du livre ou des livres qu'elles ont choisis; elles ont le droit d'en demander deux, un sérieux et un amusant. Je les distribue dans l'après-midi.

J'ai eu l'occasion de faire quelques remarques assez intéressantes : ainsi, par exemple, les élèves de première année, lorsqu'elles sont nouvellement entrées à l'école, demandent toujours des livres très sérieux, grands auteurs, pédagogie, morale, philosophie; je souris et leur donne ce qu'elles demandent, mais, comme elles ne comprennent pas bien, elles ne les gardent pas longtemps; elles ne tardent pas à connaître la bibliothèque et à savoir indiquer ceux qui leur plairont.

Je ne vous signalerai pas les ouvrages qui, à plus ou moins juste titre, sont toujours et partout en faveur : ceux de Jules Verne, d'Erckmann-Chatrian, de Mayne-Reid, etc. Je laisserai de côté les ouvrages de Walter Scott, de Cooper, de Dickens et autres romans étrangers; ils vous seront indiqués de toutes parts, et ils sont peu demandés cependant par les élèves : la lecture en dure trop longtemps quand on ne dispose que de quelques heures par semaine; il s'y trouve bien des longueurs que l'on passe; de plus ils sont, pour la plupart, très mal imprimés; ils ne plaisent pas aux yeux et fatiguent — il s'agit surtout des romans anglais. Mais je veux attirer votre attention sur une série de petits livres très bien écrits, dont l'aspect flatte le regard, qui sont aussi amusants que moraux, et que l'on se dispute à l'école normale. Ils sont si enfantins que, si je ne m'adressais pas à vous, je n'oserais pas dire que je les recommande et que j'en trouve la lecture reposante, intéressante et surtout bienfaisante au plus haut point.

D'abord une série d'ouvrages édités chez Hetzel et qui sont de vrais bijoux : ceux de Lucien Biart, de Bréhat (*les Aventures d'un petit Parisien*), de Desnoyers (*Jean Paul Choppart*, qui amusa tant notre enfance), de Jules Sandeau (*la Roche aux mouettes*); cinq jolis récits de P.-J. Stahl, puis le *Chalet des sapins*, *Histoire d'un trop bon chien*; un ouvrage qui est une petite perle : *Les aventures d'Édouard*, *une maman qui ne punit pas*, de Mme Lucie B.; et *Romain Kalbris*, *Sans famille*, délicieux petits romans qui amusent les petits et les grands et qui sont honnêtes, sains, et pleins de cœur.

MM. Hachette ont édité ces dernières années des livres charmants que les élèves se disputent; ils sont enfantins, il est vrai, mais fort goûtés et de la plus haute moralité : Theuriet, *les Enchantements de la forêt*; Calemard de la Fayette, *Peau de Bique*, *la Prime d'honneur*; de Vèze, *la Fille du braconnier*; Cerfbeer de Médelsheim, *Histoire d'un village*; Z. Carraud, *Une servante d'autrefois*; Mme E. d'Erwin, *Jeunes et Vieux*; mais *surtout* les nombreux ouvrages si exquis, si parfumés de J. Girardin et de Mme Colomb. Tous ces petits livres, courts, bien imprimés, vite et facilement lus, ont une saveur de bonté, d'honnêteté, de simplicité qui pénètre et qui est certainement très moralisante.

Si j'osais, je vous dirais que souvent, après une journée de fatigue et de soucis, je prends l'un d'eux et le lis; le calme revient, des larmes parfois me montent aux yeux et je m'endors reposée et meilleure.

Je suis vraiment confuse de signaler des ouvrages si enfantins, mais je crois que leur simplicité est ce qu'ils ont de meilleur et de plus pénétrant; leur lecture repose l'esprit et fait pénétrer insensiblement dans le cœur l'amour des choses simples et des enfants. J'ai même fait acheter les ouvrages de Mme de Ségur; c'est si bon de pouvoir rire de tout son cœur en lisant *le Bon petit diable* ou *le Général Dourakine!*

Les élèves de troisième année ne les demandent pas... elles n'oseraient! mais elles les empruntent à leurs compagnes et les lisent tout de même; je ferme les yeux, et je suis contente, car elles se détendent et se reposent, et plus tard elles les répandront parmi leurs élèves.

Une autre directrice — sous les initiales L. S. — tout en rendant grâce au zèle officieux de ceux qui veulent introduire à l'école normale ce qu'ils croient une « innovation », appelle leur attention sur les réelles difficultés de l'entreprise :

Il est bien entendu qu'il ne s'agit pas ici de lectures sérieuses. Quelques maîtresses assurent qu'elles y intéressent sans peine leurs élèves : mais elles ne voient pas que, sous le spécieux prétexte de récréer leurs élèves, elles leur imposent un surcroît de travail. Du reste, toute lecture sérieuse demande de la réflexion; elle restera sans fruits, ou à peu près, si elle est faite en commun.

Toutes les auditrices ne sont pas de même force, il faudrait s'arrêter pour expliquer aux unes ce que les autres comprennent; c'est alors la classe qui se continue?

Donc : point de livres qui rappellent l'étude ou la leçon; pas de livres *sérieux*. N'aurons-nous pas l'air de nous contredire si nous ajoutons : pas de livres *frivoles* non plus. Non, pas de livres *frivoles;* or, dans la causerie du 15 octobre, on a fait trop grande la part du roman proprement dit, c'est-à-dire du livre où l'intrigue fait oublier les mérites de la forme, la justesse ou la profondeur de l'observation; de ces livres que l'on brûle des yeux, n'y cherchant que des *situations* et un dénoûment, Il ne faut pas *enfiévrer* nos élèves, surtout les jeunes filles, et commencer avec elles, le dimanche, un de ces livres qui obséderont leur pensée et serviront de thème à toutes leurs conversations, à leur rêveries — pendant les heures d'étude même! — jusqu'au jeudi. Nous savons tous quel est à la fois l'attrait et le danger d'un feuilleton. Epargnons à nos filles ce genre de surexcitation plein de charme et de trouble, et qu'elles emportent toujours de nos veillées des impressions calmes et saines. On nous comprendra mieux si nous prenons comme exemple parmi les livres indiqués un de ceux que nous écarterions: *Shirley*. L'intrigue est trop *prenante* pour que nous puissions le lire à nos élèves. Ce n'est pas l'étude si pénétrante du caractère des deux héros qui captivera leur attention; c'est cet amour contenu qu'elles auront hâte de voir se déclarer. Prenons encore

Sibylle. Elle est trop exaltée, trop tourmentée, trop maladive pour que nous l'admettions dans la société de nos élèves. Octave Feuillet, même dans son théâtre (si inoffensif qu'on puisse le juger), écrit pour une classe atteinte de toutes les maladies morales que peuvent engendrer l'oisiveté et le luxe : souhaitons que les sentiments tourmentés et raffinés qui germent dans un tel monde restent longtemps encore inintelligibles pour notre peuple!

Voici, sur le même ordre de difficultés, d'autres observations où plus d'une mère, plus d'une institutrice reconnaîtra ses propres préoccupations. La directrice qui nous les envoie raconte comment, après avoir cru d'abord très facile de trouver des lectures convenables, elle s'est trouvée fort embarrassée :

C'est que, dit-elle, rien n'est plus difficile que de trouver des pages qui conviennent vraiment à la lecture à haute voix devant des jeunes filles.

Ce qu'on a lu soi-même, toute seule, sans le moindre scrupule, avec l'agrément ou même d'après l'indication de personnes graves et autorisées, voilà qu'il nous est impossible de le lire *tout haut* devant un auditoire dont il faut respecter la jeunesse de cœur et d'esprit, et ménager l'imagination.

On nous demande des faits, des exemples ; en voici. Rien n'est charmant, et spirituel, et... innocent comme le *Voyage autour de ma chambre* de X. de Maistre ? Entreprenons de le lire à nos filles réunies et, comme instinctivement, il me semble, nous nous arrêterons bientôt, nous « passerons » beaucoup de ce qui se rapporte au « portrait de Mme de Hautcastel », et bien d'autres passages encore !

Comment, sans rien omettre, faire admirer tout haut à nos enfants de seize à dix-neuf ans cette merveille de style et de peinture qui est le *Roman de la Momie*?

Si nous trouvons délicieuses à lire et à relire certaines pages des *Misérables*, l'histoire de *Cosette* par exemple, lirons-nous *Fantine* à nos filles?

Si nous lisons *la petite Fadette* et *la Mare au Diable*, lirons-nous aussi facilement *François le Champi ?*

Et *Paul et Virginie?* Et *Colomba?* Et tant d'autres!

Eh quoi, me dira-t-on, mais tous ces livres sont réputés bons; ils se trouvent dans la plupart de nos bibliothèques d'écoles normales d'institutrices, en quoi les trouvez-vous dangereux pour vos élèves?

Dangereux, ils ne le sont pas, et je trouve bon qu'elles les lisent; mais les leur lire, c'est bien différent! la lecture à haute voix sollicite bien plus l'imagination. Plus vous essayerez de bien lire, et mieux vous rendrez compte de la pensée de l'auteur et de l'émotion de ses personnages, plus le danger sera grand. Sans compter les questions possibles faites, quelquefois à dessein peut-être, par une enfant devant les autres, et auxquelles vous serez embarrassée pour répondre!

Ce n'est pas tout : au seuil même de notre école, il y a l'opinion publique dont il nous faut tenir compte. Je ne parle même pas de cette opinion des adversaires ou des ignorants dont, faisant notre devoir, nous n'avons pas à nous inquiéter, mais de celle des parents mêmes de nos élèves. Il m'a été donné d'entendre faire des réflexions comme celles-ci : « Lire des romans à l'école normale ! Ce n'est pas pour cela que nous y mettons nos filles ! » — « Mais ce ne sont pas n'importe quels romans ; il n'y a rien à craindre, puisque ce sont ces dames, la directrice ou les professeurs, qui lisent. » — « C'est égal, les jeunes filles ont autre chose à faire qu'à entendre lire des romans ; ce n'est pas cela qui les fera recevoir à l'examen supérieur. » — « Mais cette lecture n'a lieu qu'en dehors des classes, et ne porte aucune atteinte à la préparation aux examens ; il faut bien que ces enfants se reposent de temps à autre. » — « Alors, si elles ont du temps de reste, qu'on nous les envoie plus souvent, elles ne liront pas de romans, chez nous ! »

. . . .

Voici cependant quelques livres que nous avons lus avec plaisir et sans danger.

Ch. Dickens nous a procuré, et nous peut procurer toujours, à mon avis, de bien bonnes soirées : sa gaîté est si franche, lorsqu'il est gai ; sa mélancolie ou sa tristesse sont d'une expression si douce et si sobre ; ses sentiments sont si vrais, ses portraits si naturels, qu'il peut être accepté sans réserves. D'autant plus que sa qualité d'étranger suffit pour expliquer certains usages qu'il rapporte, certains discours de ses personnages, qui sont un peu différents de notre manière de faire et de dire.

Walter Scott, lu à haute voix, ne nous a que médiocrement intéressés ;

Robinson Crusoé a toujours tenu nos filles suspendues aux lèvres de la lectrice ;

Les *Voyages en Zig-zag* de Tœpffer ont charmé le plus grand nombre ;

Les *Lettres de mon moulin* d'Alph. Daudet sont une réjouissance d'esprit que nous avons, en commun, grandement goûtée ; et *Tartarin de Tarascon !* Nous l'avons lu, relu et relu encore ;

Le *Voyage en Espagne* de Th. Gautier nous a bien vivement intéressées toutes ;

Enfin il y a un nom que je n'ai pas rencontré dans les listes de la *Revue* — ce qui me rend inquiète — et que je veux dire pourtant, car on ne peut s'éclairer que si l'on est sincère, c'est... J. Verne ?

Nos filles aiment infiniment J. Verne. Il est vrai que j'ai entendu des professeurs, soucieux jusqu'à la veillée, me dire « qu'il y avait bien des erreurs scientifiques dans les ouvrages de J. Verne ! » Je ne saurais, avec assurance, le nier ou le reconnaître, mais le professeur de sciences est là précisément pour rectifier en classe, si l'occasion s'en présente, l'erreur que pourrait faire J. Verne. C'est bien facile de prouver sur des faits et avec des chiffres. Et j'affirme que mes élèves et moi avons toujours partagé sympathiquement les aventures et les émotions des personnages de J. Verne en les suivant « au centre de la terre » ou « autour de la lune » ou seulement « au pôle Nord », et que rien ne a paru plus étonnant que « le docteur

Ox», plus admirable que le « Nautilus » et les spectacles auxquels nous a fait assister « le Capitaine Nemo! »

Que les *scientifiques* nous absolvent!

S'il m'était permis d'exprimer une opinion toute personnelle, je dirais :

Ce qu'il faudrait, dans nos écoles normales d'institutrices, ce serait, non pas seulement un « catalogue » d'ouvrages reconnus lisible à haute voix et en commun, — ce catalogue serait toujours, je le crains bien, fort restreint, — mais il nous faudrait, en dehors des feuilles purement pédagogiques, une publication périodique, hebdomadaire, quelque chose comme un journal où il n'y aurait ni faits divers, ni tribunaux, ni articles de politique, mais seulement l'exposé, le récit des grands évènements actuels, découvertes scientifiques, voyages, histoire et événements militaires même.

J'avais dernièrement des élèves parmi lesquelles quelques-unes avaient des parents au Tonkin; les lettres qu'elles en recevaient étaient, pour ainsi dire, adressées à toute l'école; rien ne nous intéressait toutes, maîtresses et élèves, comme ces récits venus de si loin ; mes filles, qui ne voyaient naturellement aucun journal, suivaient ainsi les détails de l'expédition, cherchant sur la carte, se réjouissant d'une victoire et s'attristant d'une défaite; plaignant les malades et les blessés; c'était du patriotisme féminin en action, et quelle parcelle facilement apprise et bien retenue d'histoire contemporaine!

En attendant qu'il soit répondu à ces questions, terminons par une lettre qui nous apporte le témoignage des faits, non sans un accent communicatif de confiance et de sérénité.

La directrice de l'école normale de Blois ne se plaint pas trop de sa bibliothèque, ce qui tient peut-être tout simplement à ce qu'elle en a pris soin et qu'elle a trouvé un Conseil général assez intelligent pour l'y aider.

Nous avons — dit-elle — assez de livres amusants. J'en possédais d'ailleurs quelques-uns dans ma bibliothèque de jeune fille. Et nous en lisons volontiers.

Depuis cinq ans que je dirige l'école normale de Blois, le jeudi et le dimanche, de deux heures à quatre heures, quand la promenade est impossible et particulièrement l'hiver, nous réunissons nos élèves; elles prennent leur ouvrage et la lecture à haute voix commence. J'ai cru devoir bannir, dans ces circonstances, les manuels, les ouvrages classiques et de pédagogie, certaine que le temps consacré à ces lectures purement récréatives n'est pas perdu.

Je viens de demander aux élèves de troisième année, à l'intention de la *Revue pédagogique*, la liste des livres qu'elles ont ainsi lus en commun. Elles m'ont répondu immédiatement, carnet en main. Voici le relevé qu'elles me remettent :

Michel Strogoff, *Le Tour du monde en 80 jours*, *Voyage au centre de la terre*, *Vingt mille lieues sous les mers*, *Cinq semaines en ballon*, *Les Enfants du capitaine Grant*, *L'Ile mystérieuse*, de Jules Verne; *Mercédès de Castille*, *le Corsaire rouge*, de Cooper; *Lucie de Lammermoor*, de Walter

SCOTT : *Mabel Vaughan*, *L'Allumeur de réverbères*, de Miss CUMMINS ; *La Case de l'oncle Tom*, de Mme BEECHER-STOWE; *Le Magasin d'antiquités*, de Charles DICKENS ; *Le Serment de Madeleine*, de Charles DESLYS ; *L'abbé Constantin*, de L. HALÉVY ; *Hernani*, de Victor HUGO ; *Le Roman d'un brave homme*, d'Edmond ABOUT ; *Les Aventures de Robert-Robert ; Paul et Virginie*, de Bernardin DE SAINT-PIERRE ; *La Faute du père*, *Chez les autres*, *Grand'mère*, *L'erreur d'Isabelle*, de MARYAN ; *Le Lait de chèvre*, de Mme BOURDON : *Un coin du ciel bleu*, *Un tournoi au moyen âge*, *Le Mariage de Blanche*, *L'Epreuve*, *Féliza*, *Le Secret de la vieille demoiselle ; les Romans Alsaciens*, d'ERCKMANN-CHATRIAN; *Armile de Boisfort*, *Les Prévalonnais*, de Z. FLEURIOT ; *La Petite princesse des Bruyères*, *Rivalité*, de MARLITT ; *Vie en Sèche*, S. BLANDY.

A cette liste des élèves, que j'ai l'honneur de vous adresser, je proposerais d'ajouter quelques ouvrages, pris en dehors de ceux qui ont été indiqués par la *Revue* et que mes élèves n'ont pas encore lus. En voici les titres que je vous soumets sous toutes réserves :

Gisèle, comtesse de l'Empire, *Elisabeth aux cheveux d'or*, *Barbe bleue*, *La seconde femme*, *Chez le conseiller*, *La Dame aux pierreries*, de MARLITT, traduit de l'allemand par Mme Emmeline RAYMOND ; *Jane Eyre*, *Le professeur*, de CURRER BELL ; *Mes héritages*, *Le petit Cadok*, *Le Manoir de Kerhaliguen*, *Miss Idéal*, *Réséda*, *Raoul Daubry*, *Mandarine*, *Tombée du nid*, de Zénaïde FLEURIOT ; *Le dernier jour de Pompéi*, de BULWER ; *Nouvelles genevoises*, de TŒPFFER ; *L'Homme de neige*, de G. SAND ; *La Roche aux mouettes*, de J. SANDEAU ; *Tolla*, d'E. ABOUT ; *Le Serment de lady Adélaïde*, de Mme WOOD ; *La Réconciliation*, de C. FALLET ; *Les Châtelaines du Roussillon* ; *Picciola*, de SAINTINES ; *La Foire aux vanités*, de THACKERAY ; *Les Filles du professeur*, de J. GOURAUT.

Vous remarquerez que je mêle les noms les plus disparates. C'est que l'expérience m'a appris qu'en ce domaine et au point de vue de la jeune fille, il faut se préoccuper assez peu du nom de l'auteur et beaucoup de l'œuvre. Avant la guerre de 1870, Mmes Zénaïde Fleuriot et Mathilde Bourdon, par exemple, écrivaient des ouvrages charmants pour des jeunes filles. La première surtout, avec un fort bon style, avait un entrain, une gaieté de bon aloi, qui rendaient sa lecture extrêmement agréable. Depuis 1870, son esprit de parti et de réaction, très prononcé, m'a fait renoncer à suivre ses publications, mais je suis restée fidèle à ses premières œuvres, avec un très vif souvenir du plaisir qu'elles m'ont causé.

Jane Eyre est en ma possession depuis longtemps. C'est un roman profondément intéressant; l'héroïne, une pauvre petite institutrice anglaise, remplit toujours noblement son devoir, à travers des situations très dramatiques. L'œuvre est parfaitement morale; je n'hésiterai pas à en permettre la lecture à ma fille quand elle aura l'âge des normaliennes, et je n'ai pas osé donner *Jane Eyre* à mes élèves! On sent le besoin de prendre l'avis de personnes compétentes en présence de cette responsabilité qui est plus que celle d'une mère de famille. Aussi une liste, publiée par la *Revue pédagogique*, augmenterait non seulement nos ressources, mais guiderait notre choix et l'affermirait en lui donnant en quelque sorte une consécration officielle.

Officielle ! Oh non, gardons-nous en bien, et que pour rien au

monde nos lecteurs et correspondants ne voient et ne réclament rien d'officiel en tout ceci. La *Revue pédagogique* n'est et ne veut être qu'un libre organe de discussion; et si elle est l'organe du Musée pédagogique, si son comité de rédaction se compose en majorité de professeurs et d'administrateurs de l'Université, ce n'est pas qu'il y soit soutenu une doctrine officielle, une orthodoxie pédagogique de commande; c'est au contraire pour faire mieux comprendre à tous que l'administration elle-même sent vivement la nécessité de stimuler, d'encourager, de rendre possible et habituelle l'étude sincère, la discussion libre, la recherche du progrès, ce qui suppose avant tout le droit de critiquer le présent et de réclamer des améliorations. Le Musée pédagogique a été institué précisément à cet effet, comme une sorte de centre d'informations, de foyer d'études, de terrain neutre où se rencontrent les chercheurs venus de tous les points et engagés dans toutes les voies.

Si tel est le rôle du Musée pédagogique, telle doit être à plus forte raison la ligne de conduite de la *Revue* qui lui sert d'organe.

Les articles qu'elle publiera en matière de livres comme en toute autre n'engagent que les auteurs qui les signeront.

Et si nous avions la bonne fortune de parvenir à dresser la liste que nous projetons, liste de lectures à faire en famille, cette liste n'aurait d'autre valeur que celle d'un conseil donné, non par l'administration encore une fois, mais par des personnes de bonne volonté qui font part à autrui de leur propre expérience, et rien de plus.

Bien loin que nous soyons disposés à revenir par des voies indirectes à la confection de catalogues officiels, nous espérons pouvoir, dans notre prochain numéro, faire connaître les mesures prises par l'administration du Musée et par le Comité de la *Revue* pour mener à bonne fin le dépouillement de cette petite enquête littéraire et pédagogique, pour s'assurer le concours de collaborateurs libres, et pour faire en sorte que chacun puisse profiter du bon vouloir de tous.

(A suivre.) F. B.

NOTE PÉDAGOGIQUE

AU SUJET DES PROGRAMMES DU 10 AOUT 1885

L'arrêté du 10 août dernier qui a modifié, provisoirement et à titre d'essai, les programmes du 3 août 1881, et la circulaire du 30 septembre qui a expliqué le sens et la portée de ces modifications, méritent d'attirer d'une façon toute particulière l'attention des professeurs d'école normale. Ils devront remarquer tout d'abord que le champ de l'expérience confiée à leurs soins est formellement limité à la première année, et ensuite que cette expérience ne porte que sur deux des matières de l'enseignement normal, l'instruction morale et civique, d'une part, les sciences physiques et naturelles de l'autre. Même sur ce terrain circonscrit, ils peuvent recueillir de nombreuses et utiles observations dont ils tireront parti pour leur enseignement et dont l'administration ne manquera pas de faire son profit, quand viendra le moment de prendre une résolution bien définitive.

Il ne leur échappera pas non plus que, voulant assurer la préparation des élèves-maîtres aux examens du brevet élémentaire, on a dù instituer, tant pour l'instruction morale que pour les sciences physiques et naturelles, un sorte de révision du cours supérieur des écoles primaires et que, pour faire une place à cette révision, on s'est vu obligé de reporter en deuxième et troisième année une partie des matières qui s'enseignaient jusqu'ici en première année. Ils auront donc à examiner, en premier lieu, si cette nouvelle organisation n'est pas de nature à imposer aux élèves des deux dernières années un trop lourd surcroît de travail et si, par exemple, l'heure supplémentaire qui a été accordée aux sciences physiques et naturelles ne serait pas plus nécessaire, à l'avenir, soit dans l'une, soit dans l'autre de ces deux dernières années.

Mais ce qui importe surtout, c'est qu'ils se pénètrent bien de l'esprit dans lequel il convient que ces deux enseignements, nouveaux en quelque façon, soient professés en première année, et peut-être à cette occasion ne sera-t-il pas superflu de leur donner quelques indications.

Les changements introduits par l'arrêté du 10 août dans les programmes de l'instruction morale ne touchent en aucune manière le fonds même de cet enseignement. Tout ce qui s'enseignait précédemment s'enseignera encore : la répartition seule des matières diffère. Quant à la méthode, c'est toujours celle que le Conseil supérieur de 1881 a recommandée, et les professeurs d'école normale ne

sauraient rien innover à cet égard sans s'exposer à abaisser le niveau de cet enseignement. La logique et le bon sens veulent, en effet, qu'un cours de morale fait dans une école normale ne se borne pas, comme dans une école primaire, à l'étude de préceptes destinés à régler notre conduite, ni même à des exemples, à des biographies ou à des lectures propres à incliner les enfants vers l'amour du bien et la pratique de la vertu. A des élèves d'école normale, qui seront bientôt des maîtres, il faut une nourriture plus substantielle et, sans prétendre aborder devant eux les hautes spéculations de la philosophie et les discussions abstraites de la métaphysique, un professeur leur doit l'explication et la raison d'être des préceptes et des règles qu'il leur trace. Or, cette explication ne peut se trouver que dans l'étude de l'âme et de ses facultés, dans la connaissance de nos fins dernières et dans l'analyse attentive de la conscience et de la nature du devoir. C'est pourquoi les auteurs des programmes de 1881 ont donné, comme préface nécessaire à l'enseignement de la morale pratique, l'étude de la psychologie et de la morale théorique; c'est pourquoi aussi cet ordre, qui est le seul rationnel, a été conservé par le programme du 10 août. La seule différence qui existe entre ces programmes et ceux de 1881, c'est que l'étude de la psychologie et de la morale théorique a été reportée en deuxième année, la morale pratique conservant sa place en troisième année, comme le couronnement et la conclusion de ces études préliminaires. Quant à l'instruction civique, on a pu sans inconvénient l'inscrire au programme de première année, parce que, n'ayant pas de lien étroit avec la psychologie et la morale, elle peut s'enseigner indifféremment dans l'une quelconque des années du cours de morale.

Ainsi, révision du cours de morale pratique des écoles primaires et enseignement de l'instruction civique, tel est le programme à étudier en première année. De l'instruction civique il y a peu de chose à dire, les professeurs étant déjà familiarisés avec cet enseignement, qui ne présente pas d'ailleurs, ni pour eux, ni pour les élèves, de difficultés sérieuses. Il suffira de lui faire la part qui lui revient et de lui accorder, ce semble, un semestre. Mais en ce qui concerne la révision du cours de morale, il importe de prémunir les maîtres contre un double écueil. Ils commettraient une grave erreur si, dans cet enseignement, ils croyaient pouvoir transporter purement et simplement les leçons qu'ils sont accoutumés de faire en troisième année. De telles leçons, qui ne s'appuieraient plus sur les principes et les faits que la psychologie et la morale théorique mettent en évidence, dépasseraient la portée de l'intelligence de leurs élèves et ne pourraient que contribuer à développer chez eux l'habitude de se payer de mots et de formules, habitude funeste qu'il faut combattre sans relâche au lieu de la fortifier. Les maîtres commettraient une erreur non moins grave s'ils se bornaient à refaire, en première année, l'enseignement de la morale tel qu'il a été fait

une première fois à l'école primaire. Ils ne doivent pas perdre de vue que ce n'est plus à des enfants qu'ils s'adressent, mais à des jeunes gens; que, dans l'espace de trois ou quatre années, l'intelligence se développe et mûrit, et que ce qu'on ne pouvait pas enseigner à des enfants de douze à treize ans est devenu, par le seul fait du temps écoulé et du progrès de la raison, accessible à des élèves de seize à dix-sept ans. Tout en suivant le programme des écoles primaires, on peut donner à ses leçons plus d'élévation, avec plus d'ampleur et de précision. Mais, il ne faut pas se le dissimuler, cet enseignement intermédiaire, complément des études primaires et préparation aux études véritablement normales, demande infiniment de tact et de mesure. Il n'est pas impossible cependant de trouver sa route entre ces deux écueils, et c'est aux maîtres qui ont sollicité cette réforme de prouver qu'ils sont en état de lui faire porter tous ses fruits.

Les nouveaux programmes des sciences physiques et naturelles ont été dictés par la même pensée bienveillante pour les élèves-maîtres de première année, candidats au brevet élémentaire. On a voulu qu'ils fussent munis des connaissances nécessaires pour aborder sans crainte cet examen; mais, il faut bien le remarquer, on n'a pas entendu, pour autant, amoindrir en quoi que ce soit l'enseignement scientifique dans les écoles normales. Tout ce qui a été fait s'est réduit à prendre, dans l'ensemble des programmes de physique, de chimie et d'histoire naturelle actuellement en vigueur, la matière d'un cours destiné à servir d'introduction à l'enseignement plus complet et plus véritablement scientifique que les élèves recevront dans leurs deux dernières années d'études. Il a paru que, grâce à cette initiation et à cette vue d'ensemble, les élèves de première année seraient non seulement en mesure de répondre aux nouvelles exigences du brevet de capacité, mais que, familiarisés pendant toute une année avec les expériences les plus simples et les instruments les plus usuels, et ayant parcouru à grands pas, il est vrai, mais dans toute son étendue, le terrain qu'ils sont appelés à étudier dans la suite plus lentement et plus en détail, ils seraient mieux préparés pour aborder les problèmes difficiles auxquels ils se heurtaient naguère dès les premiers pas et qu'ils se sentaient parfois incapables de résoudre. Toutefois cette initiation ne vaudra qu'autant que les maîtres s'appliqueront, d'une part, à n'enseigner à leurs élèves de première année que les principes généraux et les lois fondamentales de la science et, d'autre part, à les mettre sans cesse en présence des faits et des phénomènes qui leur seront expliqués. Ce n'est, en effet, que par des expériences répétées et faites avec soin que les professeurs arriveront à donner à leurs élèves ces notions claires et exactes, simples et tout à la fois solides, qui doivent servir de point de départ et de base à leurs études ultérieures. Si leur méthode n'était pas essentiellement expérimentale et en

On a fait ici, je le sais, comme on a pu. Jusqu'en ces derniers temps le hameau n'avait point d'école : celle-ci a été ouverte dans la première maison disponible ; or dans un groupe si restreint les maisons disponibles sont rares ; et, à dire vrai, y a-t-il même un choix ? De l'une à l'autre y a-t-il des différences bien sensibles ? A cette maison telle quelle, les élèves n'ont pas manqué. C'est une erreur de croire les populations de ce pays hostiles ou même indifférentes à l'instruction ; une école ouverte en Bretagne, j'ai pu le constater, est une école bientôt pleine. La maison où nous sommes avait deux pièces ; la première s'est remplie, puis la seconde : il est vrai qu'on a été long à s'aviser de réunir l'une à l'autre pour rendre le rôle de la maîtresse moins pénible : il a fallu que l'inspecteur primaire passât. La trace de la cloison récemment démolie se voit en blanc sur les murs noirs ; car les murs sont noirs, et d'une noirceur à laquelle bien des années ont contribué, ajoutant chacune sa couche aux autres couches ; les blanchir n'eût pas été une affaire : on n'y a point encore songé.

Mes yeux se sont accoutumés maintenant à la pauvre lumière du lieu. Ils sont là une quarantaine d'enfants, garçons et filles, qui font plaisir à voir, solides, bien portants, aux joues remplies et fermes, hâlées et vermillonnées, au regard franc, belle population saine physiquement et moralement. Leur maîtresse est jeune, de même race et de même sang qu'eux, au même teint et de même santé, une sorte de sœur aînée, la fille du gardien du phare construit sur un rocher à quelque distance. Je regarde les cahiers, les livres ; j'interroge par ci par là ou plutôt je cause. Je tâche de me rendre compte. D'abord une grande fille de treize ans, l'espoir de sa maîtresse qui la prépare pour le certificat d'études ; elle deviendra, si Dieu l'assiste au jour de l'examen, l'orgueil de l'école, la gloire du hameau : dans son cahier, beaucoup de dictées, les dernières sur les règles de *même* et de *quelque*. Avec elle, faisant les mêmes devoirs, travaillent plusieurs garçons, sans grand succès et peut-être sans grand goût ; ils paraissent à l'avance résignés à ne jamais rien entendre aux mystères de *quelque* en un ou deux mots, de *même* variable ou invariable : en tout six ou sept élèves, la tête de l'école. A l'autre extrémité douze ou quinze tout jeunes enfants, assis sur des bancs,

sans table devant eux, à la place où était l'âtre, sous le large manteau de la cheminée, qui, apprenant à lire, prennent encore une bonne part du temps de la maîtresse. Le reste, le plus grand nombre, est surtout occupé à écrire, les uns s'essayant, les autres, dont la main est plus sûre, copiant. La copie est dans tout ce pays fort en honneur. J'admire avec quelle docilité, quel bon vouloir, quel zèle même les enfants s'y livrent. J'en aperçois un d'ici que ma présence ne dérange pas : que peut-il copier ainsi?... Le Schisme des dix tribus. Du reste, ceci ou cela, peu lui importe! Il ne comprend rien à ce qu'il écrit; il copie, non mot par mot, mais lettre par lettre. Voyez plutôt, — car il a déjà repris sa tâche. Pendant que sa main droite travaille à tracer une lettre, un doigt de sa main gauche reste fortement appuyé sur le livre pour marquer l'endroit où il en est et qu'il aurait, sans cette précaution, beaucoup de peine à retrouver; la main droite ayant achevé la lettre, la tête se tourne du cahier vers le livre pour chercher une lettre nouvelle, objet d'un nouveau labeur; le doigt de la main gauche se soulève et se déplace, la tête revient du livre vers le cahier, et ainsi de suite. O la nature laborieuse, patiente et résignée! C'est ainsi que ce même enfant, devenu grand, tracera le sillon, cultivera son maigre champ par le vent, la pluie et la froidure, sans se plaindre, sans se rebuter, mais aussi sans se demander si le résultat répondra bien à sa peine, s'il n'y aurait pas manière de faire mieux et d'obtenir plus.

D'histoire, il n'est question que pour les six ou sept premiers élèves; encore ce qu'ils en ont gardé est-il peu de chose. De géographie, seulement des noms. On m'assurait pourtant que les enfants de ce pays, surtout ceux du bord de la mer, prennent volontiers intérêt à la géographie. De bonne heure ils ont la notion, le sens du lointain. Le lointain, c'est ce qui est par delà cet horizon déjà si reculé où s'enfoncent et se perdent les navires qui partent, d'où sortent, grossissant et se rapprochant, les navires qui viennent : de ce lointain qu'ils voient chaque jour s'entr'ouvrir et se fermer, ils ont de bonne heure le goût et le désir; ils en rêvent; la mer en est le grand chemin, la mer les attire; ainsi ils deviennent marins, voyageurs, aventureux. Parlez-leur de ces régions lointaines, de leurs aspects divers,

de ce qu'on y voit, de ce qu'on y trouve, et ils vous écouteront, et l'œil s'allumera; ils auront bientôt oublié les quatre murs enfumés qui les enferment; ils vous suivront. Avec un récit géographique, que ne ferait-on pas de ces enfants? Une leçon de géographie pourrait être la récompense de l'attention prêtée à d'autres leçons qui leur agréent moins.

Ces réflexions et d'autres de même nature surprenaient fort (je le voyais bien) notre jeune maîtresse; ce n'est pas ainsi qu'elle concevait l'école. Pour elle (et cet idéal remontait aux jours mêmes de son enfance), l'école était un lieu très grave où il ne s'agissait ni de s'amuser ni de prendre plaisir, où l'on faisait des choses très sérieuses (et il n'est pas sûr que, même à son âge, les idées de sérieux et d'ennuyeux ne fussent pas voisines). où l'on apprenait laborieusement à lire, écrire, compter, où l'on avait des devoirs, des leçons, où l'on copiait surtout. Ce qu'on lui avait fait faire, elle le faisait faire à son tour, honnête, ponctuelle, consciencieuse. Comme on l'avait arrêtée longtemps aux règles du participe passé, elle y arrêtait les autres. Pourquoi, se détachant des exemples reçus, ne s'abandonnait-elle pas à ce qu'il devait y avoir de maternel en sa droite nature? L'instinct lui eût appris l'art de laisser venir à soi les petits enfants, de ne point les effaroucher, de leur présenter d'abord ce qu'ils peuvent comprendre, de les attirer, de les intéresser.

En l'abordant, je lui avais demandé si ses élèves étaient bien sages: au ton embarrassé dont elle m'avait répondu, j'avais compris que l'école, comme sa voisine, la mer, avait ses jours de houle; et je me l'expliquai maintenant. Ces enfants, si patients qu'ils fussent, souffraient parfois inconsciemment du peu d'attrait de leur tâche: l'esprit n'étant pas occupé, le corps reprenait ses droits, il s'agitait. Même le petit que j'avais vu si attaché à sa copie devait parfois sentir le besoin de dégourdir sa main droite, voire sa gauche.

Sorti de l'école, je disais à mon compagnon ce que j'en pensais, plus librement, plus vivement, n'ayant plus la crainte de contrister une si honnête personne. « Après avoir vu votre école, lui disais-je, j'excuse, je comprends ceux de ses élèves qui la désertent parfois pour la belle grève où nous marchons; je suis tout près de passer de leur parti; un peu

plus, je deviendrais leur complice. » Et je m'élevais surtout contre cet exercice de la copie, que je traitais sans ménagement d'abêtissant. Mon compagnon me répondait : « Reconnaissez qu'il n'est pas facile à un seul maître de s'occuper de tant d'élèves si différents d'âge et de force. Desquels s'occupera-t-il d'abord ? Des plus grands, parce qu'ils comprennent plus facilement et plus vite et parce qu'il peut y avoir parmi eux des aspirants au certificat d'études. Et ensuite ? Des plus petits, parce qu'ils ont besoin d'apprendre à lire, ce qui est la première et la plus indispensable des sciences, et qu'ils ne peuvent apprendre seuls. Reconnaissez que, lorsque le maître s'est occupé de ceux-ci et de ceux-là, il lui reste bien peu de temps pour s'occuper des autres. Or il y a précisément un moyen pour que les autres s'occupent eux-mêmes, l'écriture, la copie ; on est tout heureux de l'avoir, ce moyen ; on s'en sert. Autre raison : l'enfant arrive plus vite à écrire qu'à lire. »

Et comme je regardais mon interlocuteur d'un air étonné, ayant vu tout le contraire près de moi, il reprenait :

« Je ne parle pas de l'enfant de la ville, mais de celui de la campagne que je pratique beaucoup, à l'esprit plus lent, moins sollicité à s'ouvrir. Ecrire est un art tout matériel, art d'imitation quelque peu grossière, qui relève principalement de certaines disposition physiques; les plus intelligents n'y réussissent pas toujours le mieux : ce qui a donné à l'écriture un mauvais renom dont on s'est trop armé contre elle quand on a été jusqu'au dédain. Lire est un art, si je puis dire, tout intellectuel. Cela est vrai dès le début : n'y a-t-il pas déjà un grand effort d'intelligence à retenir la valeur souvent variable de ces caractères et combinaisons de caractères et à la convertir à chaque fois selon qu'il convient dans le son correspondant ? Cela est encore plus vrai, à mesure qu'on s'éloigne davantage du début : car que de degrés dans cet art ! Que de manières de l'entendre et de le pratiquer, depuis le lecteur qui a besoin de lire des lèvres, de se procurer à lui-même le son pour comprendre, jusqu'à celui à qui il suffit de courir sur la ligne, de toucher seulement de l'œil le mot, d'en cueillir en quelque sorte au vol l'apparence vague et confuse pour évoquer l'idée, la faire saillir en son cerveau ! La différence est grande même chez des personnes d'une

culture sensiblement égale. Pour vous en convaincre, observez pendant un certain temps deux de ces personnes lisant : vous verrez combien l'une tournera les pages plus fréquemment que l'autre ; et celle qui lit le plus vite n'est pas toujours celle qui a gardé de sa lecture l'impression la moins nette et la moins vive. L'enfant de nos écoles parvient assez promptement, moins d'une année en général, à ce qu'on appelle la lecture matérielle et qui suppose déjà, je l'ai dit, un grand effort intellectuel. Il connaît les lettres, leurs divers et si nombreux groupements, la valeur attribuée à chacun d'eux ; il sait traduire pour l'oreille ce que ses yeux ont perçu, passer de l'image au son ; mais cela seul lui prend encore trop d'attention ; il ne lui en reste plus pour la dernière opération, passer du son à l'idée ; il lit et ne comprend pas ce qu'il lit. Ou, si chaque mot lu lui livre une idée, il met trop d'intervalle entre eux pour relier l'idée du premier mot à l'idée du second, et l'idée du second à l'idée du troisième : impuissant à rétablir dans son esprit leur enchaînement logique, il ne suit pas le sens. Cette période d'embrouillement dure longtemps chez les enfants de nos écoles ; ils n'en pourraient sortir (quelques-uns n'en sortent jamais) qu'en s'exerçant beaucoup ; or ils ne sauraient s'exercer seuls, ils ont trop besoin d'être redressés, et le maître, nous l'avons vu, a déjà beaucoup à faire avec ses plus grands et ses plus petits. L'écriture est plus accommodante ; elle n'exige pas tant d'ouverture d'esprit ni une si longue initiation ; elle arrive vite à être non parfaite, mais suffisante ; elle se trouve donc à point pour remplir cette période : d'où ces nombreux exercices de copie qui pourraient, croyez-le bien, n'être pas inutiles à condition...

— Oui, interrompis-je, à condition d'être bien conduits. Vous avez, n'est-ce pas ? des conférences pédagogiques sur un sujet indiqué à l'avance. Au lieu d'indiquer pour la conférence prochaine un de ces grands sujets généraux qui permettent de beaucoup dire, sans rien dire de précis, qui surtout permettent de répéter ce que les autres ont déjà dit sans l'approfondir, que ne demandez-vous à vos maîtres de vous exposer ce qu'ils pensent de l'exercice de la copie, la part qu'ils lui font dans leurs écoles, les formes diverses sous lesquelles ils l'emploient, leur recommandant bien de ne pas craindre d'entrer dans le

détail? Je m'étonnerais fort que ces travaux fussent pour vous sans intérêt et sans profit; ils vous ouvriraient plus d'un jour; vous apprendriez à y connaître la valeur pédagogique de votre personnel; tel d'entre eux vous renseignerait mieux sur la marche d'une de vos écoles qu'une longue inspection. Mais surtout il me semblerait bien impossible que, des réponses d'hommes pratiques sur une question toute de pratique, il ne se dégageât pas certaines idées, fruits de l'expérience et du sens commun, certains procédés qui, discutés et au besoin amendés, serviraient de conclusions nettes et fermes à la conférence et dont vous surveilleriez avec soin dans vos tournées l'application. »

Ainsi devisant, j'oubliais presque la mer dont nous suivions le bord, la mer qui, toujours d'un même mouvement lent et régulier, s'élevait et s'abaissait et qui au loin, sous le soleil déjà plus haut et plus chaud, resplendissait.



Me voici dans une école de filles d'une grande ville. On me conduit tout de suite à la première classe : soit. Installation matérielle et mobilier convenables; trente élèves de onze à treize et quatorze ans, à la mine pâlotte, proprement vêtues et simplement; un bout de ruban passé dans les cheveux sous prétexte de les retenir est la seule concession faite à ce goût de parure qui à l'école distingue très nettement la fille du garçon; aucune de ces recherches d'ajustement trop souvent chères à la population des villes, à cette partie même de la population qui n'est pas la plus aisée; rien de ce luxe à bon marché si déplaisant quand il est fané et qui se fane si vite. On sent ici l'heureuse influence morale, les conseils écoutés d'une directrice sage et ferme.

La maîtresse de la classe où nous sommes peut être à la rigueur encore dite jeune; elle est vive, alerte, point embarrassée. Sans se faire prier, elle prend la parole et m'annonce une révision d'histoire de France qui portera sur les quatre grands ministres Sully, Richelieu, Mazarin et Colbert. Le sujet me paraît bien un peu vaste; mais il pique ma curiosité. Lestement les élèves ont fait disparaître livres et cahiers; et droites, immobiles, les mains derrière le dos, les yeux sur la maîtresse, elles se tiennent

prêtes à l'écouter. Celle-ci commence ; la voix est claire, bien timbrée, agréable; la parole, d'une remarquable facilité, sans arrêt ni hésitation. Pourquoi donc cette parole ne laisse-t-elle pas après elle dans l'esprit une impression satisfaisante de netteté? A tout moment je me surprends me posant à moi-même un point d'interrogation; ainsi dans cette phrase à propos de l'administration financière de Sully: « Les millions qui lui manquaient encore, il *les demanda* à l'agriculture et à l'industrie. » Comment? J'aurais aimé — d'autres sans doute avec moi — à connaître le procédé. Plus loin, parlant de ce projet qu'expose en effet Sully dans ses Mémoires, sorte de rêve de diplomate vieilli, inoccupé, en dehors de l'action et de la réalité, je note cette autre phrase : « Pour assurer la paix de l'Europe, Henri IV se proposait de la partager en six royautés héréditaires, cinq électives... etc. » Mais en quoi un tel partage eût-il assuré la paix de l'Europe? Vos élèves, à qui vous ne le dites pas, le devineront-elles? Il fallait ou ne pas toucher à cette idée, ou, y touchant, pousser plus loin, ne pas dire à moitié, exposer de manière à faire comprendre.

La maîtresse en ayant fini avec Sully, première partie de sa leçon, s'est arrêtée ; elle interroge. Elle va, j'y compte, reprendre ce qu'elle a jeté un peu vite, le remanier et tâcher de l'amener au degré nécessaire de clarté ; elle le peut en se ménageant par ses questions mêmes l'occasion d'intervenir ici ou là. Point. C'est maintenant l'élève qui parle seule. Ce qui lui a été dit, elle le redit fidèlement, avec une sûreté de mémoire tout à fait merveilleuse si elle l'a entendu pour la première fois. Fait-elle quelques omissions ? Elle est avertie, remise d'un mot sur la voie et elle continue. On dirait une leçon récitée. Pas un éclaircissement ajouté ; pas une explication demandée, si ce n'est la différence d'une royauté héréditaire et d'une royauté élective, encore n'est-ce là qu'une explication en quelque sorte incidente, qui ne touche à rien d'essentiel et de fondamental.

Ce n'est pas ainsi que pour ma part j'entendrais et pratiquerais une révision. Je ferais surtout parler les élèves, je chercherais à reconnaître ce qu'ils ont retenu et compris de mon enseignement afin d'en conclure comment je devrais le diriger à l'avenir. J'interviendrais seulement pour les forcer à être toujours précis, pour rectifier en deux mots ce qui n'aurait pu être rectifié par

aucun, ajouter parfois un détail intéressant et caractéristique, plus souvent pour écarter les faits secondaires et dégager le fait principal, ou encore pour marquer avec plus de force le lien logique, l'enchaînement des événements embrassés avec un peu plus d'ensemble. Je sais qu'il y a une manière de revoir l'histoire, celle-là faisant la part plus large au maître ; c'est de reprendre l'exposé des faits en les groupant autrement ; le premier enseignement est ainsi rompu et diversifié ; la révision même prend un certain air de nouveauté ; l'esprit d'ailleurs s'habitue à ne point s'arrêter à un premier et unique aspect des choses, à les considérer par plusieurs côtés, à en faire en quelque sorte le tour. C'est ce qu'on vient, je suppose, d'essayer devant nous ; y réussir eût exigé une science plus sûre d'elle-même et plus nourrie, plus d'habitude de la réflexion et, si je ne me trompe, un effort de préparation plus sérieux.

La maîtresse a repris la parole ; elle traite de Richelieu. A la seconde audition, comme il arrive d'ordinaire, les défauts s'accusent davantage. Cette leçon me fait penser à une de ces épreuves telles qu'on donne un tirage trop rapide ou trop multiplié ; image sans relief ni netteté, décolorée, brouillée, confuse : il y a là-dessous un premier dessin qui n'était peut-être pas sans vigueur, mais aujourd'hui altéré et effacé. Oui, cette maîtresse a étudié, a su un jour, autrefois, l'histoire ; mais elle a cru que c'était fait pour la vie ; elle s'est contentée de se répéter. Sa mémoire a laissé tomber un premier détail, puis un second, puis une part plus importante de l'idée, puis une autre et une autre ; il y a maintenant des trous énormes dans son exposition ; cela ne se tient plus, ne se suit plus. Elle s'entend elle-même, je le veux ; elle ne se fait plus entendre. Dites-le lui ; elle s'étonnera. Ce travail de détérioration s'est opéré graduellement, lentement ; elle ne s'en est pas aperçue qui de nous peut répondre qu'il s'aperçoit des changements que l'âge ou la maladie apporte à ses traits ? Ajoutez qu'elle a gardé une facilité de parole qui a pu lui faire illusion, la tromper sur elle-même ; elle serait tentée de dire : Je parle, donc je pense. Comme si l'abondance des mots exprimait toujours l'abondance des idées ; comme si l'on ne voyait pas au contraire la facilité de la parole, chez certaines personnes

pour qui elle est un don d'ordre presque physique, croître à mesure qu'elle est moins gênée en quelque sorte par la pensée, moins contenue par le souci de la suivre et de la rendre en la serrant de plus près.

Qu'on ne croie pas que j'étudie ici un cas rare, celui d'un esprit qui, au lieu de gagner avec le temps, perd et déchoit, n'en ayant pas conscience. Tel est le sort qui attend tous ceux qui s'imaginent pouvoir enseigner en vivant sur un premier fonds sans le renouveler ou le rafraîchir par l'étude et la réflexion. Le métier a, je le sais, son danger, sa régularité même, qui, si l'on n'y prend garde, assoupit et engourdit. On arrive à enseigner avec les lèvres, l'esprit sommeillant. Debout, maîtres et maîtresses ! tenez-vous éveillés; lisez, travaillez pour vous-mêmes, ajoutez à vos connaissances, intéressez-vous à votre tâche ; efforcez-vous de faire toujours mieux ; entretenez votre intelligence comme le soldat entretient son arme, point rouillée, prête à l'action, nette et claire, affilée et tranchante.

Cependant la leçon continue; elle dure déjà depuis plus d'une demi-heure; de Richelieu on a passé à Mazarin; reste encore Colbert, et les élèves sont toujours immobiles, les mains derrière le dos : excellente attitude sans doute, non moins favorable à la discipline qu'à l'hygiène. Elle empêche les mains inoccupées d'errer, de s'en prendre au livre, à la table, ou à la voisine; elle force à tendre la poitrine : mais l'attitude la meilleure, quand elle est aussi prolongée, ne devient-elle pas fatigante, pénible, douloureuse?

Il semble qu'il en soit ainsi un peu pour tout dans cette classe : on a les meilleures intentions, on s'attache à tout ce qui est prescrit ou recommandé; on est prêt à dire à l'inspecteur qui entre : « Voyez comme tout se passe bien ici! » Mais on se paie trop de bonnes intentions et d'apparences. On ne craint pas d'essayer une leçon sous sa forme la plus difficile; mais ce n'est qu'un cadre et on ne le remplit pas; car il aurait fallu que du rapprochement de ces grands noms il sortît quelque chose, un rapprochement de l'œuvre, du caractère des uns et des autres, des résultats poursuivis et atteints, des moyens employés. On veut tout au moins faire de l'enseignement oral; et ce sont bien en effet les apparences de cette manière d'enseigner, point de

livres, une maîtresse qui parle, des élèves qui écoutent; mais en réalité on a simplement substitué au texte imprimé un texte, si je puis dire, parlé; or texte pour texte, s'il doit être retenu mot pour mot, appris par cœur, je suis tenté de regretter le texte imprimé; il y a des chances pour que celui-là soit moins flottant et moins vague, plus précis et plus serré, moins en mots, plus en choses.

Que conclure? Qu'une méthode vaut surtout par la manière dont elle est appliquée. J'irai plus loin: qu'il n'y a rien de si détestable qu'une méthode intelligente appliquée sans intelligence; elle n'a même plus les avantages de la routine.

E. A.

SOUVENIRS ENTOMOLOGIQUES

[Nous devons à l'obligeance de M. Ch. Delagrave, éditeur, la communication des épreuves d'un volume que va publier M. J.-Henri Fabre, pour faire suite à ses *Souvenirs entomologiques* et à ses *Nouveaux souvenirs entomologiques*, qui ont été remarqués du monde savant et qui ont intéressé et amusé tant de lecteurs.

Le nouveau volume de M. Fabre est écrit avec autant de verve et d'esprit que les deux précédents, et on y rencontre à chaque page des réflexions ou des conseils qui montrent que « l'inimitable observateur », comme l'appelait Darwin, est doublé d'un éducateur judicieux et éclairé. On en jugera par les extraits suivants que nous empruntons au premier chapitre. — *La Rédaction.*]

LES SCOLIES

Si la force devait primer les autres attributs zoologiques, au premier rang, dans l'ordre des Hyménoptères, domineraient les Scolies. Quelques-unes, pour les dimensions, peuvent être comparées à l'oisillon du Nord, à couronne orangée, le roitelet, qui vient chez nous visiter les bourgeons véreux à l'époque des premières brumes automnales. Les plus gros, les plus imposants de nos porte-aiguillons, le xylocope, le bourdon, le frelon, font pauvre figure à côté de certaines Scolies. Parmi ce groupe de géants, ma région possède la Scolie des jardins *(Scolia hortorum*, Van der Lind), qui dépasse quatre centimètres de longueur et en mesure dix d'un bout à l'autre des ailes étendues ; la Scolie hémorrhoïdale *(Scolia hemorrhoïdalis*, Van der Lind), qui rivalise pour la taille avec celle des jardins et s'en distingue surtout par la brosse de poils roux hérissant le bout du ventre.

Livrée noire avec larges plaques jaunes; ailes coriaces, ambrées ainsi qu'une pellicule d'oignon, et diaprées de reflets pourprés; pattes grossières, noueuses, hérissées d'âpres cils; charpente massive; tête robuste, casquée d'un crâne dur; démarche gauche, sans souplesse; vol de peu d'essor, court et silencieux, voilà l'aspect sommaire de la femelle, fortement outillée pour sa rude besogne. En amoureux oisif, le mâle est plus élégamment encorné, plus finement vêtu, plus gracieux de tournure, sans perdre tout à fait ce caractère de robusticité qui est le trait dominant de sa compagne.

Ce n'est pas sans appréhensions que le collectionneur d'insectes se trouve pour la première fois en présence de la Scolie des jardins. Comment capturer l'imposante bête, comment se préserver de son aiguillon? Si l'effet du dard est proportionnel à la taille de l'hyménoptère, la piqûre de la Scolie doit être redoutable. Le frelon, pour une seule fois qu'il dégaîne, nous endolorit atrocement. Que sera-ce si l'on est poignardé par le colosse? La perspective d'une tumeur

e la grosseur du poing, et douloureuse comme si le fer rouge y avait passé, vous traverse l'esprit au moment de donner le coup de filet. Et l'on s'abstient, on fait retraite, très heureux de ne pas éveiller l'attention du dangereux animal.

Oui, je confesse avoir reculé devant les premières Scolies, si désireux que je fusse d'enrichir de ce superbe insecte ma collection naissante. Les cuisants souvenirs laissés par la guêpe et le frelon n'étaient pas étrangers à cet excès de prudence. Je dis excès, car aujourd'hui, instruit par une longue pratique, je suis bien revenu de mes craintes d'autrefois; et si je vois une Scolie se reposant sur une tête de chardon, je ne me fais aucun scrupule de la saisir du bout des doigts, sans précaution aucune, si grosse, si menaçante d'aspect qu'elle soit. Mon audace n'est qu'apparente, j'en instruis volontiers le novice chasseur d'hyménoptères. Les Scolies sont très pacifiques. Leur dard est outil de travail bien plus que stylet de guerre; elles en usent pour paralyser la proie destinée à leur famille; et ce n'est qu'à la dernière extrémité qu'elles le font servir à leur propre défense. En outre, leur manque de souplesse dans les mouvements permet presque toujours d'éviter l'aiguillon; et puis, serait-on atteint, la douleur de la piqûre est presque insignifiante. Ce défaut de cuisante âcreté dans le venin est un fait à peu près constant chez les hyménoptères giboyeux, dont l'arme est une lancette chirurgicale destinée aux plus fines opérations physiologiques.

Parmi les autres Scolies de ma région, je mentionnerai la Scolie à deux bandes (*Scolia bifasciata*, Van der Lind), que je vois, chaque année, au mois de septembre, exploiter les amas de terreau de feuilles mortes, disposés, à son intention, dans un coin de mon enclos; et la Scolie interrompue (*Scolia interrupta*, Latr.), hôte du terrain sablonneux à la base des collines voisines. Bien moindres que les deux premières, mais aussi bien plus fréquentes, condition nécessaire pour des observations suivies, elles me fourniront les principaux éléments de ce travail sur les Scolies.

J'ouvre mes vieilles notes, et je me revois, le 6 août 1857, au bois des Issards, ce fameux taillis voisin d'Avignon que j'ai célébré dans mon étude sur les Bembex. Je me retrouve la tête bourrée de projets entomologiques, au début des vacances qui, deux mois durant, vont me permettre la compagnie de l'insecte. Foin du vase de Mariotte et du tube de Torricelli! Voici l'époque bénie où de maître je deviens écolier, l'écolier passionné de la bête. Comme un arracheur de garance va faire sa journée, je suis parti avec un solide outil de fouille sur l'épaule, le luchet du pays, et sur le dos la gibecière avec boîtes, flacons, houlette, tubes de verre, pinces, loupes et autres engins. Un ample parapluie est ma sauvegarde contre l'insolation. C'est l'heure la plus ardente de la canicule. Enervées par la chaleur, les cigales se taisent. Les taons, aux yeux bronzés, cherchent refuge contre l'implacable soleil au plafond de

mon abri de soie; d'autres gros diptères, les sombres pangonies, se jettent étourdiment à mon visage.

Le point où je me suis installé est une clairière sablonneuse que j'avais reconnue l'année précédente comme un emplacement aimé des Scolies. Çà et là sont semés des buissons de chêne vert, dont l'épais fourré garde un matelas de feuilles mortes avec une maigre couche de terreau. Mes souvenirs m'ont bien servi. Voici qu'en effet, la chaleur un peu calmée, apparaissent, venues je ne sais d'où, quelques Scolies à deux bandes. Le nombre s'en accroît, et je ne tarde pas à en voir, autour de moi, à portée d'observation, bien près d'une douzaine. A leur taille moindre, à leur essor plus léger, il est aisé de les reconnaître pour des mâles. Rasant presque le sol, ils volent mollement, vont et reviennent, passent et repassent suivant toutes les directions. De loin en loin, quelqu'un met pied à terre, palpe le sable avec les antennes et paraît s'informer de ce qui se passe dans les profondeurs; puis il reprend son vol alternatif d'aller et de retour.

Qu'attendent-ils; que cherchent-ils ainsi dans leurs évolutions cent et cent fois recommencées? De la nourriture. Non, car tout à côté se dressent quelques pieds de panicaut, dont les robustes capitules sont l'habituelle ressource de l'hyménoptère à cette époque de végétation grillée par le soleil, et aucun ne s'y pose, aucun ne paraît se soucier de leurs exsudations sucrées. L'attention est ailleurs. C'est le sol, c'est la nappe sablonneuse qu'ils explorent avec tant d'assiduité; ce qu'ils attendent, c'est la sortie de quelque femelle qui, le cocon rompu, peut apparaître d'un moment à l'autre, émerger de terre toute poudreuse.

Les heures s'écoulent, les pangonies et les taons désertent mon parapluie; les Scolies se lassent et peu à peu disparaissent. C'est fini. Pour aujourd'hui, je ne verrai plus rien. A diverses reprises, l'accablante expédition au bois des Issards est recommencée; chaque fois, je revois les mâles aussi assidus que jamais dans leur essor à fleur de terre. Ma persévérance méritait un succès. Elle l'eut, mais bien incomplet. Exposons-le tel qu'il est; l'avenir comblera les vides.

Une femelle émerge du sol sous mes yeux. Elle s'envole suivie de quelques mâles. Avec le luchet, je fouille au point de sortie, et à mesure que l'excavation gagne, je tamise entre les doigts les déblais sablonneux mélangés de terreau. A la sueur du front, je puis le dire, j'avais bien remué près d'un mètre cube de matériaux, quand enfin je fais trouvaille. C'est un cocon récemment rompu, sur le flanc duquel adhère une dépouille épidermique, ultimes restes du gibier dont s'est nourrie la larve artisan du dit cocon. Vu le bon état de son étoffe de soie, celui-ci pourrait avoir appartenu à la Scolie qui vient de quitter sous mes yeux sa souterraine demeure. Quant à la dépouille de l'accompagnant, elle est trop ruinée par la fraîcheur du sol et par les radicelles des gramens pour qu'il me soit possible

d'en déterminer exactement l'origine. La calotte crânienne, mieux conservée, les mandibules quelques traits de configuration générale me font cependant soupçonner une larve de lamellicorne.

Il se fait tard. C'est assez pour aujourd'hui. Je suis exténué, mais amplement dédommagé de mes fatigues par un cocon en pièces et la peau énigmatique d'un misérable ver. Jeunes gens qui vous occupez d'histoire naturelle, voulez-vous savoir si le feu sacré coule dans vos veines? Supposez-vous de retour d'une expédition semblable. Vous avez sur l'épaule le lourd outil du paysan, vos reins sont courbaturés par une laborieuse fouille que vous venez de pratiquer tout accroupi, la chaleur d'une après-midi du mois d'août vous a mis la tête en ébullition, vos paupières sont fatiguées par le prurit d'une ophtalmie que vous a valu la violente illumination de la journée, la soif vous dévore, et devant vous s'ouvre la poudreuse perspective des kilomètres vous séparant du repos. Cependant quelque chose chante en vous; oublieux des misères présentes, vous êtes tout heureux de votre course. Pourquoi? Parce que vous voilà possesseur d'un lambeau d'épiderme pourri. Si c'est bien ainsi, mes jeunes amis, allez de l'avant, vous ferez quelque chose; ce qui n'est pas, tant s'en faut, je vous en avertis, le moyen de faire son chemin.

Ce lambeau d'épiderme fut examiné avec tous les soins qu'il méritait. Mes premiers soupçons se confirmèrent : un lamellicorne ou scarabéien à l'état de larve est la première nourriture de l'hyménoptère dont je venais d'exhumer le cocon. Mais quel est ce scarabéien? Et puis, ce cocon, mon riche butin, appartient-il bien à la Scolie. Le problème commence à se poser. Pour essayer, il faut revenir au bois des Issards.

J'y suis revenu, et si souvent que ma patience a fini par se lasser avant que la question des Scolies eût reçu satisfaisante réponse. La difficulté n'est pas petite, en effet, dans les conditions où je me trouve. Où fouiller dans l'étendue indéfinie du terrain sablonneux pour rencontrer un point hanté par les Scolies? Le luchet plonge au hasard, et presque toujours je ne rencontre rien de ce que je cherche. Les mâles, volant à fleur de terre, m'indiquent bien d'abord, avec leur sûreté d'instinct, les emplacements où doivent se trouver les femelles; mais leurs indications sont fort vagues, à cause de l'amplitude de leurs allées et venues. Si je voulais visiter le sol qu'un seul mâle explore dans son essor à direction toujours changeante, j'aurais à remuer, à un mètre de profondeur peut-être, au moins un are de terrain. C'est trop au-dessus de mes forces et de mes loisirs. Puis, la saison s'avançant, les mâles disparaissent, et me voilà privé de leurs indications. Pour savoir à peu près où plonger le luchet, une seule ressource me reste; c'est d'épier les femelles sortant de terre ou bien y pénétrant. Avec beaucoup de patience et de temps dépensé, cette aubaine, j'ai fini par l'avoir, rarement il est vrai.

Les Scolies ne creusent pas de terrier comparable à celui des

autres hyménoptères giboyeurs; elles n'ont pas de domicile fixe, avec galerie libre, qui s'ouvre à l'extérieur et donne accès dans les cellules, demeures des larves. Pour elles, pas de porte d'entrée et de sortie, pas de corridor pratiqué à l'avance. S'il faut pénétrer en terre, tout point, non remué jusque-là, leur est bon pourvu qu'il ne soit pas trop dur à leurs instruments de fouille, d'ailleurs si puissants; s'il faut en ressortir, le point d'issue leur est non moins indifférent. La Scolie ne perfore pas le sol traversé; elle le fouille, elle le laboure des pattes et du front; et les matériaux remués restent en place, en arrière, obstruant aussitôt le passage suivi. Quand elle va surgir au dehors, son arrivée est annoncée par la terre fraîche qui s'amoncelle comme sous la poussée du groin de quelque taupe minuscule. L'insecte sort, et la taupinée s'éboule sur elle-même en comblant l'orifice de sortie. Si l'hyménoptère rentre, la fouille, faite en un point arbitraire, donne rapidement une excavation où la Scolie disparaît, séparée de la surface par toute la traînée des matériaux remués.

Je reconnais aisément son passage dans l'épaisseur du sol, à certains cylindres, longs et tortueux, formés de matériaux mobiles au milieu d'une terre tassée et consistante. Ces cylindres sont nombreux, ils plongent parfois à un demi-mètre, ils s'allongent dans toutes les directions, assez souvent se croisent. Aucun ne présente même un simple tronçon de galerie libre. Ce ne sont pas ici, c'est évident, des voies permanentes de communication avec le dehors, mais des pistes de chasse que l'insecte a suivies une fois sans plus y revenir. Que recherchait l'hyménoptère quand il rillait le sol de ces boyaux maintenant pleins d'éboulés ruisselants? Sans doute la pâture de sa famille, la larve dont je possède la dépouille, devenue guenille méconnaissable.

Le jour se fait un peu : les Scolies sont des laboureurs souterrains. Déjà je le soupçonnais, ayant capturé autrefois des Scolies souillées de petits encroûtements terreux aux jointures des pattes. L'hyménoptère, lui si soucieux de propreté, lui dont le moindre loisir est mis à profit pour se brosser et se lustrer, ne peut avoir de semblables taches qu'à la condition d'être un fervent remueur de terre. Je soupçonnais leur métier, et maintenant je le sais. Elles vivent sous terre, où elles fouillent à la recherche des larves de lamellicorne, de même que fouille la taupe à la recherche du ver blanc.

C'est dans le sous-sol qu'elles stationnent et qu'elles circulent; à l'aide de leurs fortes mandibules, de leur crâne dur, de leurs robustes pattes épineuses, elles se fraient aisément des voies dans la terre meuble. Ce sont des socs vivants. Sur la fin du mois d'août, la population féminine est donc, pour la majeure part, sous terre, affairée au travail de la ponte et de l'approvisionnement. C'est en vain, tout semble me le dire, que j'épierais la venue de quelques femelles au grand jour; il faut me résigner à fouiller au hasard.

Le résultat ne répondit guère à mes laborieuses excavations. Quelques cocons furent trouvés, presque tous rompus comme celui dont j'étais déjà possesseur, et portant, comme lui, appliquée sur le flanc, la peau déguenillée d'une larve du même scarabéien. Deux de ces cocons, restés intacts, renfermaient un hyménoptère adulte et mort. C'était bien la Scolie à deux bandes, precieux résultat qui de mes soupçons faisait certitude.

D'autres cocons furent exhumés, un peu différents d'aspect, contenant l'habitant adulte et mort où je reconnus la Scolie interrompue. Les restes des vivres consistaient encore dans la dépouille épidermique d'une larve également de lamellicorne, mais différente de celle que chasse la première Scolie. Et ce fut tout. Un peu de ci, un peu de là, je remuai quelques mètres cubes de terre, sans parvenir à trouver des provisions fraîches avec l'œuf ou la jeune larve. C'était bien cependant l'époque favorable, l'époque de la ponte, car les mâles, nombreux au début, étaient devenus de jour en jour plus rares jusqu'à disparaître totalement. Mon insuccès tenait à l'incertitude des fouilles, que rien ne pouvait guider sur une étendue illimitée.

Si je pouvais au moins déterminer les scarabées dont les larves sont le gibier des deux Scolies, le problème serait à demi résolu. Essayons. Je recueille tout ce que déterre le luchet, larves, nymphes et coléoptères adultes. Mon butin consiste en deux lamellicornes : l'*Anoxia villosa* et l'*Euchlora Julii*, que je trouve à l'état parfait, le plus souvent morts, quelquefois vivants. J'obtiens leurs nymphes en petit nombre, excellente fortune, car la dépouille larvaire qui les accompagne me servira de comparaison. Je rencontre en abondance des larves de tout âge. Comparées à la défroque abandonnée par les nymphes, les unes sont reconnues pour appartenir à l'Anoxie, les autres à l'Euchlore.

Avec ces documents, je constate en complète certitude que la dépouille accolée au cocon de la Scolie interrompue appartient à l'Anoxie. Quant à l'Euchlore, elle n'a rien à faire ici; la larve que chasse la Scolie à deux bandes ne lui appartient pas, non plus que celle de l'Anoxie. A quel scarabée correspond alors la dépouille qui me reste inconnue? Le lamellicorne cherché doit pourtant se trouver dans le terrain que j'explore, puisque la Scolie à deux bandes s'y est établie. Plus tard, oh! bien plus tard, j'ai reconnu en quoi péchaient mes fouilles. Pour éviter sous le luchet le réseau des racines et rendre le travail d'excavation plus aisé, je fouillais les places dénudées, loin des bouquets de chêne vert; et c'est dans ces fourrés, riches en humus, qu'il m'eût fallu précisément chercher. Là, auprès des vieilles souches, dans le terrain de feuilles mortes et de bois pourri, j'eusse rencontré certainement la larve tant désirée, ainsi que l'établira ce qui me reste à dire.

Là se borne ce que m'ont appris mes premières recherches. Il est à croire que le bois des Issards jamais ne m'aurait fourni les

données précises telles que je les désire. L'éloignement des lieux, la fatigue des courses rendues accablantes par la chaleur, l'inconnu des points attaqués m'auraient rebuté sans doute avant que le problème eût fait un pas de plus. Pour de semblables études, il faut le loisir et l'assiduité du chez soi ; il faut la demeure au village. Alors chaque point de votre enclos et des environs vous est familier, et l'on procède à coup sûr.

Vingt-trois années s'écoulent, et me voici à Sérignan, devenu paysan qui tour à tour laboure son carré de papier et son carré de navets. Le 14 août 1880, Favier déménage un tas de terreau provenant de détritus d'herbages et de feuilles amoncelées dans un ravin contre le mur d'enceinte. Au milieu de son travail de pelle et de brouette, soudain Favier m'appelle : « Trouvaille, monsieur; riche trouvaille! Venez voir. » — J'accours. La trouvaille est somptueuse, en effet, et de nature à me combler de joie en éveillant tous mes vieux souvenirs du bois des Issards. De nombreuses femelles de la Scolie à deux bandes, troublées dans leur travail, émergent çà et là du sein du terreau. Abondent aussi les cocons, chacun juxtaposé à la peau de la pièce de gibier dont s'est nourrie la larve. Tous sont ouverts, mais frais encore : ils datent de la génération présente. Les Scolies que j'exhume les ont quittés depuis peu. J'ai appris plus tard, effectivement, que l'éclosion a lieu dans le courant de juillet.

Dans le même terreau grouille une population de scarabéiens, sous forme de larves, de nymphes et d'insectes adultes. Il y a là le plus gros de nos coléoptères, le vulgaire Rhinocéros, ou l'orycte nasicorne. J'en rencontre de récemment libérés, dont les élytres, d'un marron luisant, voient pour la première fois le soleil; j'en rencontre d'autres renfermés dans leur coque de terre, presque aussi grosse qu'un œuf de dinde. Plus commune est sa larve puissante, à lourde bedaine, recourbée en crochet. Je relève la présence d'un second porteur de corne sur le nez, de l'orycte silène, bien moindr que son congénère; et d'un scarabée ravageur de mes laitues, le *Pentodon punctatus*.

Mais la population dominante consiste en cétoines, la plupart incluses dans leurs coques ovoïdes, à parois de terreau et de crottins incrustés. Il y en a de trois espèces différentes : ce sont les *Cetonia aurata*, *Cetonia morio* et *Cetonia floricola*. La majeure part revient à la première. Leurs larves, si facilement reconnaissables à la singulière aptitude qu'elles ont de marcher sur le dos, les pattes en l'air, se dénombreraient par centaines. Tous les âges sont représentés, depuis le vermisseau presque naissant jusqu'au ver dodu sur le point d'édifier sa coque.

Cette fois la question des vivres est résolue. Si je compare la dépouille larvaire accolée aux cocons de Scolie avec les larves de cétoine, ou mieux avec la peau rejetée par ces larves, sous le

couvert du cocon, au moment de la transformation en nymphe, il y a parfaite identité. La Scolie à deux bandes approvisionne chacun de ses œufs avec une larve de cétoine. Voilà l'énigme que mes pénibles recherches au bois des Issards ne m'avaient pas permis de résoudre. Aujourd'hui, sur le seuil de ma porte, l'ardu problème devient un jeu. Il m'est aisé de scruter la question aussi loin que possible; sans dérangement aucun, à toute heure du jour, à toute époque jugée favorable, j'ai sous les yeux les éléments voulus. Ah! bien aimé village, si pauvre, si rustique, quelle bonne inspiration j'ai eue de venir te demander une retraite d'ermite, où je puisse vivre en société avec mes chères bêtes et tracer ainsi dignement quelques chapitres de leur merveilleuse histoire!

J.-Henri Fabre.

ÉDUCATEURS FRANÇAIS ET ÉTRANGERS

TŒPFFER

Tœpffer n'est pas seulement un amusant conteur, c'est un moraliste, et c'est un moraliste qui applique volontiers aux choses de l'éducation son talent d'observateur et d'analyste. Vingt années de sa vie ont été consacrées à l'instruction de la jeunesse, qu'il servit comme sous-maître, puis comme directeur d'un pensionnat célèbre, enfin comme professeur de belles-lettres à l'Académie de Genève, sa ville natale. L'expérience ne lui fait donc pas défaut.

Dès sa première nouvelle *(la Peur)*, il s'annonce comme peintre très exact et très fin des menus actes de la vie enfantine. Il a étudié la psychologie du premier âge et se complaît dans l'examen des phénomènes qui s'y rattachent. C'est une veine qu'il ne cessera d'exploiter avec bonheur, et s'il doit beaucoup à Sterne, il est quitte envers l'Angleterre, n'ayant pas peu travaillé pour Dickens.

Le fait est plus sensible dans l'*Histoire de Jules*, autre nouvelle genevoise plus connue chez nous sous le titre de *la Bibliothèque de mon oncle*.

Jules, c'est Tœpffer adolescent, ou plutôt c'est le type universel de l'enfant qui rompt sa chrysalide, pour atteindre, par progrès successifs, l'état d'homme. Dans cette crise, le cœur change d'objet, les désirs s'éveillent, l'horizon de la vie s'élargit et se colore. Jules lit *Estelle et Némorin*, et la fade pastorale de Florian, bientôt dédaignée, lui fait goûter alors « un charme tout particulier ». Jules dévore les passages de *Télémaque* où les nymphes Eucharis et Calypso nous font confidence de leur brûlante ardeur. Jules feuillette à la dérobée les pages d'un dictionnaire où sont traduites les lettres passionnées d'Héloïse et d'Abélard. Un dictionnaire, proh pudor ! qui eût attendu pareille chose d'un dictionnaire ! Il est vrai qu'il s'agit du dictionnaire de Bayle.

Vous reconnaissez le personnage. Jules n'est autre que le Ché-

rubin de Beaumarchais, le page d'Almaviva. Mais le Chérubin genevois a les vertus de son pays natal. Son désir est candide, sa curiosité pudique et toute de sentiment.

Le Chérubin du XVIII[e] siècle n'est pas impunément du temps et du pays de Louis XV: il a d'étranges témérités. Son avenir immédiat, c'est une série de bonnes fortunes dont chacune emportera un lambeau de sa grâce ingénue: Chérubin aujourd'hui, demain Richelieu ou même Lovelace. L'avenir de Jules est une union contractée de bonne heure, sous les auspices du cœur, une douce et paisible intimité conjugale entre deux êtres qui se sont donnés l'un à l'autre pour toujours et tout entiers. Le mariage, voilà l'idéal que Tœpffer présente dès l'abord aux jeunes gens. Ses plus belles pages et les plus passionnées ne sont que pour servir d'attrait à ce grave engagement. Ce moraliste professe pour les femmes un respect tendre et chevaleresque; il n'en parle qu'en termes émus, n'en retrace que des types nobles et attachants; il les définit « une créature toute pure et tout aimable, un charmant assemblage de grâce et de faiblesse, un être céleste auquel l'homme attache son espérance et sa vie ». Jules n'en connaîtra pas d'autres.

Par un piquant contraste, Jules a pour maître un pédant; un pédant et non un cuistre, encore moins un effronté coureur de dots comme le Trissotin de Molière. La distinction est essentielle. Le « monsieur Ratin » de Tœpffer est honnête mais borné, respectable mais risible. C'est une manière d'Alceste pris dans le monde pédagogique. Intègre dans l'action, il se discrédite au parler, cite Sénèque « pour une tache d'encre », et Socrate pour bien moins. Surtout il est rétif au sentiment: Estelle, Calypso? « Ses bêtes noires! » Le mot d'amour le consterne, et sa pudeur en alarme pratique dans les textes les plus innocents les coupes les plus sombres. Volontiers il enfermerait Jules dans une muraille de la Chine faite d'éditions grecques et latines férocement expurgées.

Contre cette méthode d'éducation, Tœpffer s'insurge tout de bon: « Elle comprime plus qu'elle ne prévient; elle enflamme plus qu'elle ne tempère; elle donne des préjugés plus que des principes. » Quant à lui, son point d'appui pour former l'âme, c'est l'âme même. Il la veut libre parce qu'elle est responsable,

active et forte parce que la lutte est sa destinée. Il repousse pour elle cette vie stagnante et passive qui laisse le caractère « s'étioler à l'ombre d'une direction qui se croit habile parce qu'elle est poltronne, et sage parce qu'elle n'affronte rien ».

Non qu'il se fasse illusion sur les difficultés de la tâche ainsi comprise : « Oh ! que l'éducation est chose difficile ! tandis qu'à lumineuse intention, sur le conseil d'un ami ou d'un livre, vous dirigez l'esprit et le cœur de votre fils vers le côté qui vous agrée, les choses, les bruits, les voisins, les cas fortuits conspirent contre vous ou vous secondent. » Mais il est armé de deux grandes forces : l'amour de la jeunesse, la foi dans ses vertus. Au fond les deux choses n'en font qu'une et dérivent l'une de l'autre.

« La jeunesse, écrit-il, est généreuse, sensible, brave, — et les vieillards la disent prodigue, inconsidérée, téméraire. » Avis à La Bruyère et à l'école des moralistes chagrins qui ont calomnié le premier âge. Ailleurs c'est La Fontaine qu'il contredit : Non, cet âge n'est pas sans pitié. Mais « l'esprit des enfants est absolu parce qu'il est borné. Les questions n'ayant pour eux qu'une face sont toutes simples, en sorte que la solution en paraît aussi facile qu'évidente à leur intelligence plus droite qu'éclairée. *C'est pour cela que les plus doux d'entre eux disent parfois des choses dures, que les plus humains tiennent des propos cruels.* »

De quelle manière ce sentiment sympathique intervient dans l'action, c'est ce qu'une scène de la *Bibliothèque de mon oncle* va nous montrer :

Durant une captivité de plusieurs heures qui lui a été infligée, Jules, de complicité avec un hanneton, devenu immortel, macule, sans le vouloir, un superbe exemplaire du *De Bello gallico*, un Elzevier, *ex libris* Ratin. Quel compte à rendre ! Jules ne serait ni un écolier, ni un enfant si son premier mouvement n'était de tout nier. Il dresse donc ses batteries, échafaude par avance mensonge sur mensonge.

Arrive M. Ratin, courroucé, terrible. Jules commence, s'embrouille et finalement éclate en une explosion d'honnêteté contenue et de sincérité tardive. Le jeune lecteur de cette scène (vous en souvient-il?) palpite entre les deux alternatives : ou

bien l'aveu gros de conséquences, ou bien le mensonge gros de honte. L'art du conteur consiste à nous faire passer par ces doubles transes. Son triomphe est de nous soulager par un dénouement où la morale est sauve. Nous savons gré à Tœpffer de conserver des proportions humaines à son héros, nous lui savons gré aussi de l'immoler sans l'avilir. Puis par un de ces mouvements réflexes qui sont familiers aux lecteurs, nous sondons, à l'égard du mensonge et de la vérité, l'état de notre propre cœur. Il faut aimer beaucoup l'enfance et la bien connaître pour la peindre, l'amuser, l'instruire de cette manière.

Le *Presbytère* est l'histoire mi-partie intellectuelle et morale de deux jeunes gens, Charles et Louise. Les lettres de Charles, quand il étudie à l'Académie de Genève, contiennent une peinture très vivante et très fine des impressions d'un étudiant de première année sur les principaux objets de ses cours. Son culte pour l'antiquité admet des réserves; ce n'est pas un admirateur quand même. Il est vrai que ses critiques tombent surtout sur la méthode d'enseignement, les procédés d'érudition dont il se croit victime. Il y a aussi une scène d'examen qui est du meilleur comique : elle n'a pas vieilli d'un jour.

Louise s'intéresse à tout ce qui touche Charles, à ses études par conséquent. Elle a, d'elle-même et presque sans culture, le goût fin de la femme au service d'un parfait bon sens.

Un jour, Charles, qui l'entretient de ses travaux, vient à parler d'Homère dont il traduit l'*Odyssée*. L'épisode de Nausicaa lavant ses robes dans le fleuve le ravit et l'enchante. Mais son enthousiasme s'arrête au commentateur. Or le commentateur ici, c'est Mme Dacier. La bonne dame se demande pourquoi cette lessive se fait « dans la rivière plutôt que dans la mer qui est proche » ? A quoi la docte interprète répond : « C'est que l'eau de la mer est grasse ». — Et de rire aux dépens de cette « blanchisseuse ». Louise ne l'entend pas ainsi. D'instinct elle prend parti pour Mme Dacier. « Pourquoi donc en vouloir tant à cette dame de ce qu'elle s'enquiert des choses de la lessive et du savonnage ? Vouliez-vous donc que ce fût M. Rapin (autre commentateur malignement pris à partie par Charles) qui examinât ces menues questions ? Moi, je loue Mme Dacier, et, si j'apprenais votre grec

pour annoter et dire ma façon de penser, je m'en tiendrais comme elle aux choses du ménage, à celles qui s'étudient par la pratique des procédés domestiques, et dans l'ombre de la retraite. »

On le voit par ces lignes, Louise n'aspire pas au renom de savante, au rôle de raisonneuse. Loin de là. Elle possède au plus haut degré « cette pudeur sur la science », que Fénelon recommande aux personnes de son sexe : « J'aime beaucoup à m'instruire, Charles, et la seule chose qui m'empêche d'apprendre, c'est *la crainte de savoir*. Expliquez cela comme vous pourrez. Dès qu'une notion un peu sérieuse m'arrive, je frémis de l'accueillir, une voix secrète me dit que ce n'est pas mon affaire, me raille irrévérencieusement. C'est pourquoi je m'en tiens à filer, à suspendre les raisins au plafond, à arranger les pommes dans le fruitier, à diriger une lessive comme Nausicaa. » Cette voix secrète et railleuse n'est qu'un écho, l'écho de Reybaz, son père, et du pasteur Prévère. Passe pour Reybaz, qui en matière d'instruction n'y voit guère plus loin que Chrysale, et qui trouve Louise déjà trop savante. « Car enfin, dit-il, elle lit dans les livres ! » Mais M. Prévère? Avant de lui répondre, donnons une dernière fois la parole à Louise : « Que vous êtes heureux, vous jeunes hommes ! on vous apprend tout ; on promène votre esprit sur mille connaissances, et nous ? nous, Charles ? Rien. Nous sommes négligées, indignes sans doute de nous abreuver à ces sources... Ce qui me fâche, c'est que M. Prévère trouve cela bien... Il m'a expliqué que c'était pour le mieux. »

Il y a plus : Louise a pris en affection une pauvre petite orpheline, une pastoure attachée, comme on dit, à la queue des vaches. Elle lui apprend à lire et à écrire ; de son argent elle lui donne une paire de souliers pour qu'elle cesse de marcher pieds nus. Un beau jour, un scrupule la prend : fait-elle bien d'agir ainsi ? Travaille-t-elle pour le bonheur de sa protégée ? Celle-ci n'a-t-elle pas plus à perdre qu'à gagner à ces connaissances et à ces douceurs qui lui sont nouvelles? La scrupuleuse jeune fille confie son doute à M. Prévère qui, loin de le dissiper, le confirme et l'aggrave. Charles, de son côté, garde le silence, par respect, j'imagine, pour l'opinion de M. Prévère. Oh ! qu'on voudrait tenir la plume de Tœpffer afin de répondre à Louise :

« Ne regrettez pas votre entreprise en faveur de la petite orpheline, ne craignez pas pour son bonheur. Est-ce du bonheur que l'état végétatif d'une paysanne ignorante ? Est-ce du bonheur que d'être asservi pour tous ses besoins à ceux qui nous entourent? Est-ce du bonheur que de vivre à tâtons dans la lumière environnante ? Demandez à M. Prévère de vous expliquer le beau mot de Pascal : « Toute notre dignité consiste » dans la pensée. » Il porte réponse à votre question. Et quant à ces souliers qui pèsent si fort sur votre conscience, vraiment c'est bien à tort. Le premier homme qui invita ses semblables à quitter les antres des forêts, la nourriture du gland, les peaux de bêtes pour des mœurs et pour une vie plus douces, rencontra même défiance et mêmes objections. On le traita de révolutionnaire et de corrupteur. Que serait l'humanité si chaque progrès nouveau devait être condamné, sous prétexte qu'il crée de nouveaux besoins ?

» Vaquez donc en paix, Louise, au bien que vous dicte votre âme généreuse. Pour ce qui est de vous-même et de votre propre instruction, l'œuvre est en bon chemin, puisque, par une heureuse inconséquence, M. Prévère vous fit partager les leçons qu'il donnait à Charles. Achevez la tâche. Amie et compagne d'un studieux, d'un lettré, ne soyez pas une étrangère dans la vie de sa pensée, vous qui serez tout dans la vie de son cœur. Mère dévouée, ne cédez pas la part qui vous revient dans l'instruction de vos enfants. Ambitieuse et pédante, vous ne risquez pas de le devenir, mais, si vous en craignez l'écueil, consultez les habiles et les sages. Molière est là avec son simple et beau programme d'instruction féminine :

Je consens qu'une femme ait des clartés de tout.

Des *clartés*, Louise, c'est-à-dire de quoi réjouir les yeux sans aveugler, ni éblouir ; de quoi s'éclairer à l'ombre et dans l'enclos du foyer domestique, jamais de quoi briller sur le théâtre du monde. »

Tel est le langage que nous tiendrions à Louise — et à M. Prévère aussi.

Qu'est-ce donc que cet homme dont l'influence est si grande sur ceux qui l'entourent? Oublions nos dissentiments sur un

point unique et répondons nettement : c'est le type achevé du pasteur et de l'homme de bien, l'idéal de la vertu évangélique, celui dont chaque parole est un bon conseil, chaque acte un bon exemple, chaque pensée une inspiration de la charité. Théologie, exégèse, dogmatique sont pour lui choses estimables mais secondaires. Il pense, avec M. Dervey son confrère, que « la mission du ministre du Christ est une mission d'œuvre, non d'érudition ». Ses moyens et ses ressources, ce sont, comme dit Charles, « l'autorité de sa vie, les lumières de son pastorat, la chaleur de sa charité, l'éloquence de son langage ».

Passer de ces beaux récits aux *Voyages en zigzag*, ce n'est pas changer d'objet : il s'agit toujours de la jeunesse et de son éducation. Bien mieux, dans ses romans, la pensée pédagogique de notre auteur n'apparaît qu'à travers le voile transparent de la fiction : dans les *Voyages* elle se montre à découvert.

Un des professeurs les plus aimés de Charles, M. Dumont, lui donne un jour ce conseil qui étonne beaucoup l'étudiant novice : « Il faut travailler, jeune homme, et puis ensuite ne rien faire, voir du monde, prendre l'air, flâner, parce que c'est ainsi que l'on digère ce que l'on apprend, que l'on observe, qu'on lie la science à la vie. » *Lier la science à la vie*, Montaigne eût signé ce mot. L'esprit des *Voyages en zigzag* est là tout entier. Il se découvre plus nettement encore dans cette page du livre : « Les voyages à pied, même avec leurs risques et périls, même sans Mentor, mais entre Télémaques choisis, forts de santé et légers d'argent, sont bien certainement l'un des plus efficaces moyens de rendre par quelques-uns de ses côtés l'éducation mâle, saine et vivifiante. Quelle direction, quelles exhortations pédagogiques pourraient valoir ce contrat momentané avec la nécessité en personne, avec la réalité sa sœur, avec le monde, son cousin ? quelles leçons pourraient remplacer cette libre action de jeunes volontés se mesurant avec des obstacles dont personne n'a adouci la rudesse, ni arrondi les angles, ou cette obligation de s'entr'aider qui, naissant ici du besoin, son père véritable, bientôt s'ennoblit, s'épure, se transforme en contentement et en plaisir ? »

Donc, le premier service que Tœppfer attend des voyages à

pied, c'est de stimuler l'esprit d'initiative, l'activité, la décision. Il pardonne beaucoup aux membres de la caravane, pour peu qu'ils aient fait « acte de force et de volonté ».

Il les veut observateurs et attentifs. Il éveille en eux la curiosité des choses de la nature et des choses de la vie, et prétend bien les mener par là « à une sorte de savoir plus sensé, plus réel ».

Surtout il les veut affectueux et dévoués. Ce moraliste ne perd jamais de vue le grand but de l'éducation, le perfectionnement des mœurs. Robinson, confiné dans une île déserte, est forcément condamné à une sorte d'égoïsme industrieux, que l'arrivée de Vendredi changera tout au plus en un égoïsme à deux. « Plus heureuse, une caravane d'enfants jetée au milieu des contrées étrangères, loin de toutes les commodités, de tous les secours et de toutes les ressources de la maison paternelle, ou du toit de la pension, ne peut qu'apprendre le charmant secret de se tirer d'affaire les uns par les autres, et que se former à cette générosité secourable et franche qui n'est pas extrordinairement commune, mais qui est, en revanche, si aimable et si digne d'intérêt, qu'elle marche la toute première après le grave cortège des vertus. »

Cette préoccupation est chez lui si vive, qu'il souhaite à la caravane la présence d'une dame, oui, « une dame voyageuse dont les forces, les goûts et l'humeur soient à l'unisson de ceux de la troupe, qui soit l'amie des bien portants, la mère des éclopés, et autour de qui tant de jeunes touristes, exposés à tomber dans l'état sauvage, trouvent une occasion aux prévenances aimables, aux égards délicats qui font l'ornement et le charme de la vie civilisée. »

Tœpffer aime passionnément la nature, et c'est un goût qu'il communique de bonne heure à ses élèves. On n'est pas impunément des rives du Léman et concitoyen de Jean-Jacques. Le but et l'itinéraire de ses voyages sont presque toujours champêtres. Les montagnes neigeuses, les vallées solitaires l'attirent plus que les villes. On y respire un air plus sain; la pensée y est plus libre, les mœurs plus en sûreté. S'il visite Turin, Gênes, Milan, Venise, ce n'est qu'une halte; l'étape est courte, et vite on boucle les sacs, on reprend le bâton de marche pour revenir

vers ce monde alpestre que personne n'a plus aimé, ni mieux décrit. Ce peintre empêché a le génie du paysage. Il dispose de la palette de Rousseau et de Bernardin de Saint-Pierre, ses maîtres. Il trouve après eux des effets nouveaux et d'originales beautés. Surtout il discerne comme eux dans la création la main du Créateur et, d'un cœur discret et sincère, fait à son nom l'hommage d'un religieux respect.

Après Dieu et la nature, l'homme. Ni la Jungfrau, ni le Mont-Blanc ne le masquent à ses yeux. Loin d'appréhender pour ses élèves le commerce des gens de la contrée, il le recherche, il le provoque, il en attend beaucoup de fruit. Une assemblée de village, un concours de peuple accouru pour la représentation d'un naïf mystère, en pleine montagne, en pleins champs, sont des occasions qu'il saisit au passage. Il aime à converser avec un guide « instruit des choses de l'endroit », avec un postillon qui « cause dru ». Les paysans et les montagnards le charment par leur façon de dire. Il y trouve « je ne sais quelle saveur agreste, quel bouquet rustique ». Une page exquise, dont se délectait Sainte-Beuve, est celle où Tobie Morel, un montagnard rencontré à la descente du Saint-Bernard, parle de « son natal », de son fils et de toutes ses affaires domestiques. A l'axiôme de Buffon : « Le style c'est l'homme », Tœpffer ajoute ce corollaire : « Tous les paysans ont du style. » Curiosité d'artiste et fantaisie de lettré, dira-t-on. Oui, pour une certaine part; mais l'autre part, la meilleure, revient à l'éducateur, au moraliste. Tœpffer est peuple, aime le peuple et le fait aimer. Il estime, il recherche et met en lumière ses vertus obscures, mais solides et de bon aloi, sa bonté faite de dévouement et de résignation. Rien ne l'enchante comme une bonne action accomplie par un humble, un trait de charité de pauvres gens envers de plus pauvres, la probité d'un guide ou, chose plus étonnante, celle d'un aubergiste.

Ne privons pas le lecteur d'une scène charmante, prise sur le vif ; il faut se teindre de la couleur du sujet.

« M. Tœpffer et son détachement sortent tout satisfaits de chez la marchande de tabac. C'est une bonne vieille qui cause avec sens et esprit. Pendant l'entretien survient un enfant bossu. « Qui est cet enfant, madame? — C'est le mien, j'entends celui que j'aime, car il appartient à ma fille. Le voyant bossu et maladif, je le lui ai demandé, et, comme elle en a cinq autres, elle me l'a cédé. Un brave

enfant, messieurs! Jusqu'à sept ans, il n'a pu se servir de ses jambes; mais, à force de le frotter, je l'ai dénoué, de façon qu'il marche comme un autre. Alors je l'éduquais de mon petit savoir; maintenant, grâce à Dieu, il va à l'école et y est des premiers... » En disant ces mots, la bonne femme s'attendrit, et l'enfant la regarde dire d'un air de respect et d'affection. Ah! mes bons amis, courez les bourgades, entrez dans lés boutiques, mêlez-vous aux obscurs, aux petits, et très souvent vous trouverez par là du mauvais tabac et des vertus de première qualité. »

Ah! ne redoutons pas sous un tel guide le contact du monde pour nos enfants. Ils reviendront au logis plus sérieux, plus mûrs, plus instruits des choses de la vie, sans avoir rien perdu des loyales vertus de la jeunesse. L'amour du beau et du bien n'aura fait que croître dans leurs âmes : le scepticisme stérile, le pessimisme qui désenchante et qui flétrit n'y aura pas d'accès.

On sait la part du crayon dans les *Voyages en zigzag :* elle est égale à celle de la plume, et l'artiste n'y cède pas la palme à l'écrivain. Qui ne revoit dans sa mémoire ces bandes d'écoliers cheminant sur les routes, escaladant les rocs, s'égarant dans les solitudes, et ces haltes sous les hêtres, et ces repas « tout fleuris d'expansive gaieté », ces triomphantes tables d'hôte, ces nuitées dans des greniers à foin ou sur des couches disloquées et bizarres? Tout cela vit, se meut, s'agite, parle.

Tœpffer dessinateur mériterait une étude spéciale et plus compétente que ne serait la nôtre. Il y aurait beaucoup à prendre parmi les conseils qu'il donne chemin faisant aux apprentis artistes. Ses albums de caricatures avaient attiré l'attention de Gœthe. Lui-même attachait à cette partie de son œuvre plus d'importance qu'il ne veut bien le dire, puisque, malgré le peu de goût qu'il a pour les théories, il en a fait une en leur faveur.

Dans un *Essai de physiognomonie* peu connu en France parce qu'il n'a paru qu'en simple autographie, sous les initiales R. T. (Genève, 1845), Tœpffer dit ceci : « L'on peut écrire des histoires avec des successions de scènes représentées graphiquement: c'est de la littérature en estampes, dont la critique ne s'occupe point et dont les doctes ne se doutent guère. » Cette littérature *sui generis,* Tœpffer lui attribue une grande portée morale ; pourquoi? « Parce qu'elle agit principalement sur les enfants et sur le peuple, c'est-à-dire sur les deux classes de

personnes qu'il est le plus aisé de pervertir et qu'il serait le plus désirable de moraliser ». Il lui donne pour ancêtre « un moraliste admirable, profond, pratique, populaire » : c'est le peintre anglais Hogarth, l'auteur du *Mariage à la mode* et de l'*Histoire du bon et du mauvais apprenti*.

Sur ces données, en se servant d'un simple trait graphique comme mode d'expression, Tœpffer a composé à diverses époques sept ou huit albums satiriques, dont voici les titres: *Histoire de M. Crépin, de M. Jabot, de M. Cryptogame, de M. Vieux-Bois, de M. Pencil, du Docteur Festus, d'Albert*, — albums qui s'attaquent à des travers, taquinent des extravagances à la mode. La même épigraphe leur est commune: « Va, petit livre, et choisis ton monde, car aux choses folles qui ne rit pas bâille, qui ne se livre pas résiste, qui raisonne se méprend, et qui veut rester grave en est maître. » Nous voilà prévenus. Nous le sommes encore « qu'il les a dessinés sans savoir dessiner (coquetterie d'auteur), et en brusquant l'imitation graphique des personnages qui y figurent, au point qu'ils sont le plus souvent absurdes de traits, de membre et de stature, sans cesser pour cela d'exprimer que bien que mal ce qu'ils doivent exprimer. »

Aussi n'est-ce pas l'expression qui leur manque, mais plutôt la mesure. Tœpffer, qui est toujours si maître de sa plume, ne l'est pas également de son crayon de caricaturiste; sa verve l'emporte, il se grise de son sujet, il l'épuise jusqu'à le forcer. Le trait comique finit par s'émousser, l'auteur tombe dans la charge et le grotesque. Au lieu d'une satire finement assaisonnée, l'on n'a plus que la vulgaire parodie, la parodie, genre inférieur dont Tœpffer a dit lui-même « qu'elle fane et déconsidère », et n'est pas « le moins redoutable des scepticismes ». Qui veut prendre Tœpffer en flagrant délit d'exagération n'a qu'à feuilleter l'*Histoire de M. Crépin* en quête d'une méthode d'éducation pour ses onze enfants, ou l'*Histoire d'Albert*, fruit sec du foyer paternel, de l'Académie, de la littérature, du commerce et de l'industrie, et finalement journaliste.

Les *Réflexions et menus propos d'un peintre genevois*, ouvrage malheureusement inachevé, nous élèvent à de bien autres hauteurs. Le sous-titre du livre, *Essai sur le Beau dans les arts*,

en indique la portée. Le point de départ est un simple *Traité sur le lavis à l'encre de Chine*, opuscule plein de sel dont Xavier de Maistre faisait ses délices. De lavis, il en est peu question, comme l'on pense. L'auteur part de là pour aboutir à la théorie du beau. Le procédé est un peu celui de ce voyageur qui feignit de partir pour Nanterre et ne rentra au foyer qu'après le tour du monde accompli.

« Il y a, dit-il, deux manières de penser : l'une diligente, méthodique, qui s'adonne à remplir la tâche qu'elle s'est imposée ; l'autre capricieuse, point hâtive est qui se soucie moins encore de prouver que de connaître ; l'une où il s'agit d'arriver à heure fixe, et par un chemin tracé d'avance, au terme proposé ; l'autre où il s'agit de s'aventurer dans la contrée au risque de n'atteindre au gîte ni ce soir-là ni le suivant. Alors on couche à la belle étoile.

» Dans la recherche de la vérité, ces deux façons de penser constituent deux méthodes essentiellement différentes. Laquelle est la meilleure ? c'est à savoir. Bossuet choisit la première. Montaigne ne voulut que de la seconde. »

Les *Menus propos* sont donc un livre à la façon de Montaigne, riche en digressions, en confidences personnelles, où l'auteur se met en scène, où il quitte et reprend son sujet selon son humeur, feint de s'égarer et dérobe sa marche. C'est le triomphe de l'humour. Prenons-y garde toutefois. Cette fantaisie est soumise à la raison, elle est réglée. Si l'auteur se complaît à nous cacher le but, lui-même le suit de l'œil. Si loin que son caprice l'entraîne, un mot le ramène. L'ouvrage n'est donc pas seulement agréable, il est instructif, plein de vues pratiques. C'est une excursion dans le pays du Beau, éclairée par le spiritualisme de Platon.

Demandons-nous, pour conclure, ce que sera, logiquement parlant, le jeune homme sorti des mains de Tœpffer.

Il aura, dès son entrée dans la vie, de la volonté et du caractère. Il possédera des règles pour agir, une méthode pour penser, il aimera les arts et les lettres, et quelque carrière qu'il suive, il ne cessera de les cultiver. A aucun degré, il ne sera cet âne chargé de livres dont se gausse Montaigne. Sa mémoire

ne lui tiendra pas lieu de tout, son fonds ne sera pas tout entier d'emprunt, ce sera le fruit assimilé d'un travail intelligent et d'un personnel effort. Cœur religieux, il ne se contentera pas d'une foi purement dogmatique : le sens intime, la conscience y contribueront pour autant que le syllogisme. L'idéal sera pour lui la plus certaine des réalités. Ami passionné de la nature, il goûtera dans le commerce des champs ces joies qui tiennent lieu de tant de biens et consolent de tant de maux. Croyant dans la justice et le bien, il en aimera mieux ses semblables. La patrie, le devoir, la conscience, l'honneur, autant de choses pour lesquelles il saura, s'il le faut, sacrifier sa vie.

H. DURAND.

NOTE SUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

A LONDRES

Un caractère commun à presque tous les établissements d'enseignement en Angleterre, et celui qui nous frappe le plus tout d'abord, nous autres Français, c'est qu'ils sont dus à l'initiative privée et n'ont que très peu de rapports avec l'administration de l'État. C'est seulement depuis quelques années que le gouvernement supporte une part des charges de l'éducation populaire élémentaire, et jusqu'ici son ingérence en la matière a été très limitée. L'utilité de cette ingérence même, et les bons résultats qu'elle a produits sont vivement discutés, et, s'il se trouve en Angleterre quelques personnes qui osent se faire les avocats d'un système national d'enseignement gratuit, il y en a plus encore qui contestent à l'Etat le simple droit d'intervention. D'autres assurent même que les fonds accordés par l'administration aux écoles volontaires ne sont qu'une faible compensation des mauvais résultats produits par les programmes et les règlements imposés, tout spécialement le système d'examens et de paiements « *by results* ».

On ne s'étonnera donc pas d'apprendre que l'ensemble des établissements d'enseignement technique, à Londres et dans la province, ne relève en aucune façon du gouvernement, et qu'ils sont dus entièrement à l'initiative de compagnies privées.

En nous en rapportant aux notices mêmes publiées par les soins du comité exécutif de l' « *Institut de la Cité et des Ghildes de Londres pour l'avancement de l'enseignement technique* », nous apprenons que c'est seulement il y a quelques années que plusieurs des principales corporations *(Livery Companies)* de la Cité, se rendant compte des changements survenus dans les besoins de l'apprentissage par suite de l'emploi des machines et de procédés industriels nouveaux, pensèrent à consacrer une partie des fonds dont elles disposaient à l'amélioration des industries du pays, et spécialement de celles dont elles étaient les représentants, en mettant à la portée des apprentis une instruction technique et pratique.

C'est ainsi que l'établissement d'écoles de tissage et de teinture, dans le Yorkshire, est dû à la corporation des Marchands drapiers; tandis que d'autres compagnies, telles que celles des Orfèvres, des Couteliers, des Charpentiers, des Plâtriers, des Tourneurs, etc., essayaient d'exciter les perfectionnements de leurs différentes industries par des expositions, des prix offerts, des conférences.

Mais ces efforts isolés ne produisirent que peu de résultats, et il fut suggéré que toutes les corporations feraient mieux de combiner

leurs efforts pour établir un système général d'enseignement professionnel, adapté aux besoins particuliers de chaque genre d'industrie productive.

Cette idée prit corps pour la première fois en 1877. Un comité fut formé, qui se fit adresser divers rapports, de la part d'hommes d'une capacité reconnue et d'une compétence autorisée dans la matière; et un plan général d'enseignement technique fut aussitôt établi.

Le système devait consister :

1° En la fondation à Londres d'une Institution centrale pour le degré supérieur de l'instruction technique;

2° En l'établissement d'écoles de commerce et d'arts et métiers *(trade schools)*;

3° En une assistance pécuniaire accordée à tous les établissements similaires, à Londres et dans la province, déjà existants ou qui pourraient être entrepris dans l'avenir, par l'initiative privée, municipale ou autre;

4° Enfin, comme sanction des études, en l'organisation d'examens sur les divers sujets relatifs à l'enseignement technique donné dans ces écoles.

Aujourd'hui l'Institution centrale, placée à South Kensington, est achevée. L'ouverture en a été faite le 25 juin 1884 par le prince de Galles, qui a accepté la présidence de la société. Mais, bien que ce fût la partie la plus importante et comme la clef de voûte du système, on n'avait pas attendu cette ouverture pour commencer l'organisation d'écoles du degré moins élevé. Dès le mois de mai 1881, le défunt duc d'Albany posait la première pierre du *Technical College* de Finsbury, dans la Cité de Londres, et moins de deux ans après le collège était en pleine activité. En même temps une école d'art professionnel était fondée dans un autre quartier de Londres, au sud de Westminster, dans Kennington Park Road, et, toujours d'après la notice du Comité, elle regorge déjà d'élèves. Une autre fut établie à Manchester et reçut dès le début l'assistance des corporations de Londres, sans parler de plus de douze à quinze autres écoles différentes, à Londres et dans d'autres villes, comme à Sheffield, à Nottingham, à Leicester, etc., où des cours d'enseignement professionnel et pratique sont faits sur différentes matières, et qui toutes reçoivent ou ont reçu des secours pécuniaires pris sur les fonds des corporations.

Le total des souscriptions des Ghildes et compagnies faisant partie de « l'Institut pour l'avancement de l'enseignement technique » s'est élevé en 1883 à 61,350 l. st. (plus de 1,500,000 fr.), rien que pour la construction des diverses écoles, et les souscriptions promises annuellement pour l'entretien, le traitement des maîtres, etc., atteignaient en cette même année 1883 la somme de 23,500 livres (560,000 fr.).

Parmi la liste de ces dons, on remarque la corporation des mar-

chands de poissons (*Fishmongers*), qui a donné 14,000 livres en une fois, et qui donne annuellement 2,000 livres. Celle des orfèvres n'a pas été moins généreuse au début, et elle donne 100,000 fr. par an. Celle des marchands tailleurs a donné 300,000 fr. d'abord, puis 75,000 fr. par an. Nous ne parlons pas des dons personnels qui, toute comparaison gardée, ne sont pas moins remarquables.

Voilà le ressort de l'initiative privée en Angleterre !

De cette façon, la tâche de l'Etat est rendue facile : on ne lui demande que de laisser faire. Rien d'officiel ni de gouvernemental dans toutes ces institutions, à moins que ce ne soit la présence d'un membre de la famille royale ou de quelque ministre à la séance d'ouverture, pour occuper le fauteuil de la présidence, à titre tout honorifique, ou encore qu'on ne demande à un « auguste personnage » de bien vouloir poser la première pierre d'un monument.

Disons maintenant un mot du genre d'enseignement donné dans chacun des trois établissements qui relèvent directement, ou plutôt uniquement de l'Institut de la Cité et des Ghildes de Londres.

A Kennington Park Road, le programme comprend surtout le dessin, la peinture et le modelage, *d'après nature*, ainsi que des leçons théoriques et pratiques sur l'art de la gravure sur bois. Avant d'être admis à suivre les classes, — et ceci est de même pour les trois établissements dont nous parlons, — chaque étudiant doit faire preuve d'une connaissance suffisante pour pouvoir profiter de l'enseignement donné.

Le nombre des étudiants à Kennington Park Road était en 1883-1884 de 142, dont 35 dessinateurs, 17 graveurs sur bois, 24 graveurs ou sculpteurs sur pierre, *14 professeurs pour différents ordres d'enseignement*, 12 modeleurs, 12 peintres sur porcelaine, etc.

« Un certain nombre de ces étudiants, ajoute la notice, sont engagés, pendant la journée, comme ouvriers dans la manufacture de poteries de Lambeth (Doulton et C[ie]), et l'influence de l'enseignement, qu'ils reçoivent sur les succès de l'industrie de MM. Doulton et C[ie] ne peut pas être mise en doute. »

Le *Finsbury Technical College* est situé, comme nous l'avons dit dans la Cité de Londres, Tabernacle Row, à deux pas de la gare du Great Eastern, Liverpool Street Station.

Il est spécialement destiné à :

1° Toutes les personnes *des deux sexes* qui désirent recevoir un enseignement préparatoire pratique et scientifique, qui les mette à même d'occuper les POSTES INTERMÉDIAIRES *(entre patrons et ouvriers)* dans les travaux de l'industrie ;

2° Tous les apprentis, ouvriers, chefs d'atelier ou contre maîtres qui désirent acquérir une instruction supplémentaire dans la pratique de leur art, et dans la théorie des principes scientifiques ayant rapport à l'industrie spéciale dans laquelle ils sont engagés ;

3° Aux élèves de « *middle class schools* » (1) et autres écoles, qui se préparent pour les cours d'enseignement scientifique et technique d'ordre supérieur de l'Institution centrale.

Ce collège remplit donc le rôle d'une *école complémentaire* (*finishing school*) pour ceux qui veulent entrer dans la vie industrielle à un âge relativement peu avancé; d'une école supplémentaire pour ceux qui sont déjà employés à l'usine ou à l'atelier; et enfin d'une école préparatoire pour l'Institution centrale.

Les industries et corps de métiers auxquelles se rapportent spécialement les cours et les programmes du collège sont :

1° Mécanique, — applications de la vapeur;

2° Electrricité — ses applications industrielles;

3° Chimie appliquée dans l'industrie;

4° Le bâtiment;

5° L'ébénisterie et autres arts industriels.

L'enseignement consiste en exercices de laboratoire, leçons scientifiques des professeurs, et pratique de l'atelier. Pour cette dernière partie, des ouvriers reconnus suffisamment habiles sont employés comme instructeurs. Il y a une série de classes de jour et une série de classes du soir, ces dernières à l'intention des ouvriers et apprentis. Le cours d'études complet est de deux années pour les écoles de jour, et de trois années pour les apprentis ou ouvriers qui ne viennent que le soir.

Il est évidemment inutile d'entrer dans le détail de l'emploi du temps au Finsbury Technical College; nous donnerons seulement quelques chiffres : en 1884, plus de 100 étudiants ont assisté régulièrement aux classes du jour, et plus de 600 à celles du soir. Un grand nombre de ces derniers sont des apprentis; pour leur faciliter la fréquentation du collège, on a réduit de moitié pour eux les frais d'admission aux cours.

Enfin l'*Institution centrale* tout récemment ouverte, dans « Exhibition Road, tout près du Musée de South Kensington, et aussi des bâtiments de l'Exposition internationale des Inventions (occupés l'an dernier par l'Exposition d'hygiène), est destinée à donner une instruction pratique, scientifique et artistique à ceux qui se destinent aux carrières suivantes :

1° Professeurs techniques;

2° Architectes, constructeurs, artistes décorateurs, ingénieurs civils en mécanique ou en électricité;

3° Directeurs, surveillants, chargés d'affaires dans les manufactures de produits chimiques ou établissements analogues.

« Le principal but de l'instruction donnée dans l'*Institution Centrale*, dit la notice, est de montrer les applications des diffé-

---

(1) A peu près l'équivalent de nos écoles primaires supérieures ou de nos collèges d'enseignement secondaire spécial.

rentes branches de la science dans l'industrie, et c'est en cela surtout que l'enseignement est différent de celui des universités et autres écoles, où la science est enseignée pour l'amour de la science, bien plus qu'en vue de ses applications pratiques dans l'industrie. »

Tel est, dans son ensemble, le système général d'enseignement technique établi par l'Institut de la Cité et des Ghildes de Londres; ajoutons aussi que dans les deux derniers établissements énumérés, l'étude des *langues étrangères*, allemand et français, fait partie du programme; c'est la seule instruction « littéraire » qu'on y donne, et, chose dure à constater pour un Français, mais qui n'existe pas moins, le comité a ajouté dans le programme de l'examen d'entrée l'entrefilet suivant : *On appelle l'attention des candidats sur ce fait, que pour les études techniques la connaissance de l'allemand est la plus utile.*

E. MARTIN,
Professeur d'École normale, boursier de langues en Angleterre.

LES DEMANDES D'EMPLOIS D'INSTITUTEURS
ET D'INSTITUTRICES

D'après une statistique établie le mois dernier par le Ministère de l'Instruction publique à l'aide de renseignements précis fournis par les inspecteurs d'académie, le nombre des demandes d'emplois d'instituteurs et d'institutrices formées par des candidats remplissant les conditions réglementaires était, à la date du 5 octobre dernier, de 21,619.

Un certain nombre de postulants ayant adressé des demandes à différents inspecteurs d'académie simultanément, il faut, pour obtenir le nombre exact des candidats, défalquer de ce total les demandes qui font double emploi.

Cette défalcation faite, le nombre des candidats s'élève encore à 14,722 et se décompose ainsi :

Pour les aspirants, 4,178, dont 205 possèdent le brevet supérieur;

Pour les aspirantes, 9,760, dont 750 sont pourvues du brevet supérieur.

Il y a en outre 784 demandes d'emploi dans les écoles maternelles. Les postulantes ont toutes obtenu le titre qui leur est nécessaire, et la plupart d'entre elles ont en outre le brevet élémentaire.

Ces chiffres sont assez éloquents par eux-mêmes pour se passer de tout commentaire; ils indiquent une situation faite pour donner à réfléchir aux familles. L. A.

NOTE

SUR QUELQUES PRÉPARATIONS ZOOLOGIQUES

L'enseignement par l'aspect est, à juste titre, le seul admis aujourd'hui pour l'enseignement élémentaire des sciences physiques et naturelles.

Mais est-il réellement pratiqué? Non, et cela, pour des causes multiples.

La première de ces causes est l'inexpérience des maîtres actuels, qui ont pour le pratiquer plus de bonne volonté que de connaissances vraies.

Et puis, l'enseignement démonstratif exige la possession d'un grand nombre d'objets.

Presque partout, l'instituteur désireux de placer à chacune de ses leçons sous les yeux de ses élèves ce qui serait nécessaire, indispensable même, afin de se conformer aux exigences des méthodes nouvelles, est pris au dépourvu ; il demande alors que des collections lui soient fournies par la commune ou par le ministère.

Fatalement, il lui est répondu que les ressources budgétaires ne permettent pas de répondre à tous ses désirs, et, trop souvent, l'école ne possède qu'un matériel insignifiant, bien que représentant un sacrifice relativement considérable que s'est imposé l'administration.

De ces deux premières causes, une seule en disparaissant annulerait l'autre. Il suffirait de pousser les maîtres à agir davantage de leur propre initiative.

Nous allons donner quelques exemples tendant à prouver qu'avec ce bon vouloir que nous connaissons chez les membres du corps enseignant primaire, le musée scolaire peut s'enrichir d'un grand nombre d'objets, qui plairont d'autant plus aux enfants qu'ils y auront travaillé eux-mêmes, ou qu'ils les sauront nés à l'école.

Nous parlerons même à dessein d'une pratique que n'ont pas encore abordée les instituteurs, parce qu'elle ne leur a pas été signalée comme facilement réalisable, celle de la dissection et de la préparation zoologique.

Nous ne prétendons pas que tout instituteur puisse s'improviser naturaliste préparateur, qu'il monte des squelettes ou des bêtes empaillées, qu'il découvre aux yeux de ses élèves un système nerveux d'insecte ou qu'il ait la prétention d'être micrographe; mais nous affirmons que, pour peu qu'il le veuille, il lui est facile de disposer une centaine de pièces anatomiques, qu'il obtiendra sans connaissance spéciale de l'art de la dissection.

Considérons en particulier ce qui dans le programme de zoologie des cours *élémentaire, moyen* et *supérieur* concerne les vertébrés.

Les pièces suivantes sont de première nécessité :

1. *Vertèbres de mammifères.*
2. *Exemple d'os longs, d'os plats et courts.*
3. *Pieds de mammifères :* onguiculé (lapin).
4. id ongulé (mouton).
5. *Tête osseuse et dentition de carnassier* (chien ou chat).
6. id. *de frugivore* (lapin).
7. id. *d'herbivore* (mouton).
8. *Bassin de mammifère* (lapin).
9. *Articulations des os entre eux.*
10. *Structure des os* (matière minérale).
11. id. (matière animale).
13. id. (tissus spongieux et compactes).

(Coupes transversale et longitudinale).

Voici les procédés simples à l'aide desquels on pourra réaliser la préparation de ces pièces.

I

SQUELETTE DE LA TÊTE D'UN CHAT, D'UN CHIEN, D'UN LAPIN ET D'UN MOUTON

Ces préparations sont destinées à démontrer :

La *disposition des os du crâne et de la face* chez un mammifère ;

La *dentition complète* d'un carnassier (chien, chat) ;

La *dentition d'un frugivore* privé de canines et pourvu d'incisives à croissance continue (lapin) ;

La *dentition d'un herbivore,* et plus particulièrement d'un ruminant, privé d'incisives et de canines (mouton).

Pour obtenir les pièces : écorcher la tête de l'animal, après s'être assuré que, dans la décapitation, le crâne n'a pas été entamé, et que l'animal n'est pas assez jeune pour que ses os soient mal joints ;

Faire ensuite bouillir la tête pendant plusieurs heures, de façon que les parties molles puissent s'arracher ou se râcler facilement ;

Râcler les chairs jusqu'à ce que la surface des os soit complètement découverte et nettoyée ;

Ne pas négliger de vider toute la cavité crânienne ;

Faire bouillir de nouveau, s'il est nécessaire de procéder à un second nettoyage.

Pour blanchir les pièces osseuses, on ajoute à l'eau bouillante une certaine quantité de chaux vive ; mais cette opération doit être de courte durée, parce que la chaux rend les os rapidement friables.

II

BASE DU CRANE D'UN MAMMIFÈRE

Bien qu'il ne soit pas nécessaire d'insister avec détail sur la conformation intérieure du crâne, il est pourtant utile de la montrer ; car le plancher en est particulièrement intéressant à cause de ses

rapports avec le cerveau et avec les fosses nasales, dont la disposition est très complexe.

Pour obtenir la base du crâne, préparer une tête de mammifère suivant les indications précédentes;

En scier transversalement la voûte crânienne de façon à la séparer du reste de la tête comme un couvercle du fond de sa boîte;

Cette section doit être pratiquée au-dessus des arcades sourcilières, du trou auditif et du trou occipital.

Au moyen de griffes métalliques jouant comme des gonds, la voûte crânienne pourra être retenue à la base du crâne, tout en se soulevant à volonté.

Préparer une seconde tête, la scier suivant le plan vertical médian, de sorte que l'on voie :

A. *La cavité crânienne ;*

B. *Les fosses nasales ;*

C. *La section du palais ;*

D. *La communication des fosses nasales et de la bouche* en arrière du palais.

III

PIED D'UN MAMMIFÈRE *(lapin, mouton).*

Couper l'extrémité de deux membres d'un même côté à un mammifère, en la laissant recouverte de poils;

Laisser la pièce se dessécher et la tremper dans une solution de sublimé corrosif;

En opérant sur les pieds comme sur la tête, on peut en obtenir le squelette; mais il faut avoir soin de ne pas trop prolonger le bain, afin de pouvoir conserver les os joints par des ligaments qu'une trop longue cuisson détruirait.

Dans le cas où l'inexpérience de l'opérateur amènerait ce dernier résultat, il pourra recommencer la préparation de ces pièces osseuses en les faisant macérer suffisamment longtemps dans l'eau froide, les retirant de leur bain tous les deux jours, pour gratter avec précaution les parties molles, jusqu'à ce que les os soient à nu tout en restant unis par les ligaments;

Avoir soin de recouvrir le vase à macération, pour éviter les exhalations désagréables, mais toutefois éviter que la fermeture soit hermétique.

Ces préparations serviront à montrer *la conformation des membres d'un onguiculé et d'un ongulé.*

IV

OS LONGS *(lapin, etc.).*

Séparer du tronc en les désarticulant :

1° Un membre antérieur et postérieur;

2° Séparer leurs divers segments *(bras, avant-bras, cuisses, jambes)*

au niveau des jointures, en ayant soin de ne couper que les parties molles unissantes, et opérer comme pour la préparation de la tête.

V

OS DIVERS *(lapin, etc.)*.

Pour obtenir des os tels que l'*omoplate*, les *os du bassin*, les *côtes*, videz un mammifère et faites-le bouillir dans l'eau. Après cette opération, en supprimant les parties ramollies par la cuisson, vous trouverez les divers os séparés ou faciles à nettoyer.

Si vous voulez avoir les *vertèbres unies entre elles*, ou le *sternum réuni aux côtes* par les ligaments, ne prolongez pas trop la cuisson; vous séparerez, par désarticulation seulement, les parties que vous désirez isoler, et vous en continuerez la préparation, en alternant les macérations dans l'eau froide et les nettoyages au couteau.

Pour obtenir en particulier *la colonne vertébrale* dans toute sa longueur, mais en y isolant les vertèbres les unes des autres, il faudra, alors que les ligaments tiendront encore les os réunis, faire passer un fil de fer dans toute la longueur du canal vertébral, disposer le fil de façon à ce que les vertèbres ne s'en échappent pas, et pousser la cuisson et le nettoyage aussi loin que pour la préparation des os isolés.

A la fin de l'opération, les diverses vertèbres seront toutes en série autour du fil et dans l'ordre respectif qu'elles occupent sur le vivant.

VI

STRUCTURE DES OS

En faisant calciner, à l'abri de l'air, sous la braise ardente, un fragment d'os, on en isole la *substance minérale* qui conserve la forme de la partie employée. Cette pièce doit être maniée avec précaution à cause de sa fragilité.

En laissant macérer plusieurs jours, jusqu'à son complet ramollissement, un os dans une solution d'acide azotique, l'acide détruit la matière minérale, et la préparation qui reste, représentant la substance organique, conserve aussi la forme de la pièce introduite dans le bain. Cette pièce doit être placée dans un bocal plein d'alcool.

Veut-on se rendre compte des *tissus compactes* et *spongieux*?

On préparera, suivant le procédé indiqué précédemment, un os long de mammifère, qu'on coupera transversalement par le milieu de son corps, de façon à former deux tronçons composés chacun d'une tête et d'une portion de corps.

L'un de ces deux tronçons sera scié longitudinalement, de façon à ce que le plan de section soit médian. Cette coupe montrera alors le tissu spongieux qui compose uniquement la tête de l'os et la partie moyenne du corps, le tissu compacte constituant l'écorce du

corps, et le *canal médullaire* traversant cette dernière partie suivant son axe longitudinal.

L'autre tronçon sera conservé tel quel pour montrer les mêmes couches en coupe transversale.

Il résulte des quelques procédés exposés ci-dessus (1), que tout maître élémentaire portant quelque intérêt à son enseignement des sciences naturelles pourra préparer de nombreuses pièces qui rendront saisissables par l'œil les explications qu'il aura données.

Pour les conserver et les serrer dans ses armoires, l'instituteur devra les disposer chacune sur un tasseau de bois servant de pied, et les soutenir sur ces tasseaux au moyen de fils de fer ou de laiton suffisamment forts, si elles n'exigent pas l'emploi d'un liquide conservateur.

Chaque préparation devra être accompagnée d'une fiche fixée au pied et sur laquelle seront inscrites une légende explicative bien en évidence, ainsi que le numéro du catalogue énumérant les objets des diverses collections rangées suivant un ordre méthodique.

Ce que nous avons indiqué pour les mammifères s'applique également à la préparation des pièces osseuses correspondantes des autres vertébrés.

Nous le répétons en terminant, les pratiques manuelles des plus simples, permettant la création d'un petit musée scolaire zoologique, botanique et géologique, sont nombreuses.

Dans ce court article, nous avons voulu seulement inviter les instituteurs à apporter un nouveau perfectionnement à leur enseignement par l'aspect; nous savons que leur zèle à toujours mieux faire donnera raison à notre tentative.

Gustave Philippon,
Ex-professeur d'histoire naturelle au lycée Henri IV, adjoint à la mission d'inspection du travail manuel.

---

(1) Les différentes pratiques que nous venons d'indiquer sont extraites d'un ouvrage qui est sous presse, *Histoire naturelle pratique* à l'usage des instituteurs, par G. Philippon, ancien professeur d'histoire naturelle au lycée Henri IV.

CORRESPONDANCE

Nous recevons la communication ci-dessous faisant suite à celle que nous avons publiée dans notre dernier numéro :

A la Rédaction de la REVUE PÉDAGOGIQUE.

Permettez-moi de vous offrir mes meilleurs remerciements pour le bon accueil fait par la *Revue* à ma précédente lettre sur l'utilité des *cours d'adultes*. Si vous le voulez bien, j'essaierai aujourd'hui de rechercher les causes de décadence de ces cours et les moyens de les relever.

Les cours d'adultes, si prospères il y a quinze ans, et qu'on dit *avoir vécu*, ont fondu peu à peu pour des causes multiples dont, à notre avis, les principales sont les suivantes :

En premier lieu, le désarroi général survenu en l'*année terrible*, où les classes du soir se virent remplacées par les feux de bivouac éclairant les visages des écoliers de l'année précédente. Dans les pays occupés par l'ennemi, les classes du jour même étaient fermées, et on songeait plus alors aux malheurs sans nom de la France qu'aux livres et aux cahiers. A la reprise des cours d'adultes, la clientèle se trouva en grand déficit; car les morts, les blessés et les disparus ne comptaient plus, et le découragement était partout. Alors, on s'adressa aux grands élèves des classes du jour, lesquels furent ainsi transformés en adultes pour les besoins de la cause. Ce fut une nouvelle atteinte portée aux classes du soir. En effet, outre que l'institution perdait son caractère essentiel, les vrais adultes, les conscrits et leurs camarades, se voyaient confondus avec des écoliers de douze à quatorze ans, se trouvaient gênés, humiliés, et ne tardaient pas à disparaître un à un. S'ils avaient leurs noms inscrits sur les listes, leur personne était loin de l'école. Mieux eût valu se contenter des quelques adultes qui se présentaient, que de tenter l'essai d'un cours bâtard qui ne pouvait réussir. Mais on voulait offrir des listes assez complètes, on tenait surtout à maintenir ses droits à l'indemnité; c'est pourquoi on crut devoir faire flèche de tout bois. Cette faute, dont les conséquences fatales ne tardèrent pas à ouvrir les yeux aux plus incrédules, ne fit qu'accélérer la décadence. Enfin, elle eut encore sa source dans le calme qui devait succéder à l'enthousiasme des beaux jours, et qui dégénéra en indifférence en présence des douleurs de la patrie. Si nous ajoutons à ces causes diverses la suppression forcée des grandes récompenses et des importantes solennités auxquelles elles donnaient lieu; ensuite, la note pédagogique un peu surfaite pour les besoins de la statistique, et les résultats obtenus souvent exagérés, nous aurons marqué les points faibles qui devaient amener l'affaiblissement progressif des cours d'adultes.

Les causes du mal étant connues, il est facile de trouver le remède. Nous répéterons que les cours d'adultes sont nécessaires et doivent être réorganisés. Ils pourraient revivre, croyons-nous, avec les conditions que nous allons indiquer. Mais, au préalable, si nous nous

permettons d'émettre quelques vues contraires à la lettre des instructions ministérielles, nous en demandons pardon à l'autorité. Notre intention est bonne, et c'est sur elle que doit retomber la responsabilité de ce que nous avançons.

A l'égard du recrutement des adultes, il importe d'abord de refuser impitoyablement les enfants d'âge scolaire. Élèves obligés de l'école du jour, ils doivent se voir rigoureusement fermer les portes de l'école du soir. A l'expiration de leur temps de scolarité, c'est-à-dire vers l'âge de quatorze ans, ils seraient reçus et considérés alors comme de vrais adultes. Cette concession est nécessaire; car si l'école du soir ne leur était ouverte que deux ans plus tard, il serait fort à craindre qu'elle ne les vît plus, ce qui serait très fâcheux assurément.

Cela accordé, voyons quand et comment se dressera la liste des élèves du soir? C'est pour nous le point capital de la question.

Sans nous arrêter à ce qui se pratiquait, nous proposerions de prendre pour règle ce qui suit : Préparer les listes à partir du mois de juin et les clore le 1er octobre. Serait-ce suffisant? Non; car le registre courrait grand risque de rester en blanc. C'est à l'instituteur qu'incombe le soin de dresser ce nouveau genre de *rôle de recrutement* , de s'en préoccuper et d'agir. Il connaît son monde et n'est pas exposé à des dérangements inutiles. Qu'il établisse donc lui-même sa liste, et qu'il la fasse connaître ensuite aux intéressés : sa démarche sera bien vue, ses conseils bien écoutés et les adhésions unanimes. Si quelques-uns (cas qui n'est guère à prévoir) se montraient un peu récalcitrants, qu'il se fasse aider par le maire, le délégué cantonal ou quelque autre personne influente de la commune qui ne lui refuseront jamais ce service. Combien la chose est simple et facile au village, et combien elle peut ajouter à la considération d'un directeur d'école! Ce résultat obtenu, il lui reste à se mettre en règle avec l'administration, ce qui n'est pas une charge, mais une satisfaction résultant du devoir accompli.

Que va faire l'instituteur, maintenant qu'il a ses élèves, et par conséquent un cours d'adultes sérieux et assuré? Pour lui, la seconde question à résoudre est celle-ci : Quels seront les jours et heures des cours, et que comprendra l'enseignement? Partant de ce principe dont le directeur ne doit jamais se départir, à savoir que les élèves adultes doivent être traités en hommes et non en écoliers espiègles, il réunira un certain jour de septembre ses grands élèves pour prendre leur avis au sujet des jours et des matières de cours. Il ne pourra sortir que de bonnes choses de cette causerie préliminaire qui flattera les intéressés d'abord, et déchargera le maître d'une partie de sa responsabilité.

Quoi qu'il en soit, il importe de ne s'arrêter qu'à des résolutions simples et pratiques. Trois séances par semaine au plus, de deux heures chacune, sont très suffisantes, si l'on veut que le travail soit sérieux et profitable. Entreprendre de faire davantage serait revenir à la vieille routine qui n'est plus de mode dans l'Université. Que, du 15 novembre au 15 mars, les cours aient lieu régulièrement, le lundi, le mercredi et le vendredi de chaque semaine, de 7 à 9 heures du soir, cela produira un travail effectif de 96 heures. Or, que ne fait-on pas en 96 heures bien employées?

Relativement au programme à adopter, nous désirerions que chaque matière eût sa place marquée dans le tableau des cours. Par exemple, la séance du lundi serait consacrée à la langue française, orthographe, rédaction, lectures choisies, etc.; celle du mercredi, aux sciences, arithmétique, toisé, dessin, et celle du vendredi, à l'histoire, la géographie et les notions de sciences physiques et naturelles. Qui empêcherait aussi d'afficher ce tableau après qu'il aurait été visé par l'autorité académique et le maire de la commune? Surtout, que ces matières si vastes soient toujours présentées simplement, sans prétention, mais avec ordre et méthode, et en vue seulement des besoins ordinaires de la vie. L'instituteur y parviendra en recourant à une préparation sérieuse; il en sera dédommagé, d'abord par le bien qu'il fera, et ensuite par la réputation d'homme consciencieux et instruit que lui vaudra un enseignement correct, intéressant, pratique et varié. Disons que c'est pour ne pas s'être suffisamment conformés à cette règle que les maîtres ont vu leurs cours décliner et finalement tomber. Comme ces derniers étaient trop souvent la répétition pure et simple des classes du jour, moins l'entrain et le mouvement (la grande majorité des élèves appartenant à cette section), les vrais adultes s'en sont vite fatigués pour bientôt les déserter complètement.

Les cours d'adultes ouverts dans les petites communes ne pourront avoir qu'un nombre restreint d'auditeurs au milieu desquels l'instituteur se trouvera toujours fort à l'aise; dans les communes importantes, il pourra confier à des adjoints une partie des cours, sauf à s'en réserver la surveillance; enfin, dans les villes, il lui sera possible de se renforcer de collaborateurs, pris parmi les fonctionnaires et les gens studieux, pour quelques branches spéciales dont il se trouvera ainsi déchargé au grand profit de tous.

Sans demander que les générosités de l'Etat et des départements se reproduisent aussi largement qu'autrefois, nous pensons qu'il serait avantageux de rétablir une classe spéciale de récompenses en faveur des cours d'adultes, consistant en mentions, prix et médailles, aussi modestes qu'on voudra, indépendamment des droits à l'avancement pour les directeurs. Peut-être avait-on trop fait avant 1870; ce qui est certain, c'est qu'on a fait trop peu depuis cette époque. Entre ces deux extrêmes, il y avait un juste milieu à garder auquel il faudrait revenir. L'essentiel n'est pas de donner beaucoup, mais de prouver qu'on reconnaît les services, moins par la valeur réelle des récompenses que par la manière de les décerner. Ceci est l'affaire de l'administration, qui ne se fait jamais longtemps prier lorsqu'il s'agit d'encourager en rendant bonne justice à chacun.

Nous nous arrêtons. Nous avons montré comment les cours d'adultes ont été peu à peu délaissés, et comment il nous semble possible de les rétablir. Puissent ces simples réflexions être de quelque valeur pour le bien de l'enseignement et la prospérité du pays!

Veuillez agréer, etc.

Lons-le-Saulnier, le 23 octobre 1885.

C. Dubois,

Inspecteur primaire en retraite.

Nous recevons la lettre suivante :

Monsieur le Directeur de la REVUE PÉDAGOGIQUE.

Dans un article signé *A. Clerc* et publié par la *Revue pédagogique* dans son numéro de septembre 1885, l'auteur rapporte que M. Leblois, amené à rechercher la valeur qu'aurait acquise en 1884 le modeste capital de un sou placé à 5 0/0, à intérêts composés et ce au commencement de l'ère chrétienne, a trouvé qu'en imaginant que chaque minute il tombât des cieux un lingot d'or du volume de la terre, il faudrait, pour constituer ce capital acquis, qu'il en tombât sans interruption, jour et nuit, et de minute en minute, pendant 11,326 années.

Mais, dans votre dernier numéro, M. Farcy conteste l'exactitude de ce résultat et trouve seulement 4 jours et un dixième pour la durée de la chute des globes d'or.

Frappé de cette énorme divergence dans les résultats obtenus, j'ai recommencé les calculs, et à part quelque différence peu sensible, qui doit tenir à une faible erreur dans les calculs logarithmiques, je suis arrivé aux mêmes résultats que M. Leblois.

En examinant de près les calculs de M. Farcy, j'y ai trouvé des erreurs graves qui doivent provenir soit d'un mauvais déplacement de virgule, soit plutôt d'une erreur dans les caractéristiques des logarithmes, soit encore de toute autre cause.

En effet, le volume de la terre donné par les ouvrages d'astronomie est de :

1.082.841.000.000 kilomètres cubes, ou encore:

1.082.841 quintillions de décimètres cubes.

Ce nombre, multiplié par $5^{k},48$ (1), poids d'un décimètre cube de la terre, donne pour le poids de notre globe :

5.934 sextillions de kilogrammes, et non 5.934 octillions, comme l'a trouvé M. Farcy.

Voilà précisément l'erreur, qui s'est répétée ensuite dans tous les calculs de votre honorable correspondant. Il est facile de voir que, dans ces conditions, le résultat final obtenu par lui est évidemment un million de fois trop faible : celui de M. Leblois est donc exact.

Errare humanum est.

Veuillez agréer, etc.

L. PEIGNÉ,
Instituteur-adjoint à Auxerre.

Note de la Rédaction. — En publiant dans notre numéro du 15 septembre, sous le titre de *Un nombre de 39 chiffres rendu saisissable*, un extrait du *Progrès religieux* de Strasbourg, nous n'avions entendu donner qu'un spécimen de procédé pédagogique. Nous laissons à nos lecteurs le soin de vérifier, si bon leur semble, les calculs d'application.

---

(1) La densité moyenne du globe est, en effet, de 5,48.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Note d'un voyageur sur l'instruction publique en Serbie, par M. Émile de Laveleye (*Revue des Deux-Mondes* du 15 octobre 1885, article intitulé : *En deçà et au delà du Danube*). — « De ma fenêtre, je vois les cours d'une école moyenne. Les élèves sont habillés comme chez nous et jouent les mêmes jeux. Cependant, il y aurait à faire, en Serbie, une étude spéciale sur les chants populaires qui accompagnent souvent les jeux d'enfants, ainsi que l'a fait M. Pitré pour la Sicile, où il a retrouvé l'écho des plus anciens mythes de la race aryenne. Ceux qui dirigent l'enseignement ont à s'occuper des jeux sous un autre rapport. Avec les programmes surchargés que l'on adopte partout, il n'y a plus de place pour les récréations et les exercices musculaires. Les élèves des classes supérieures croient que jouer est au-dessous de leur dignité. Ils se promènent, causent et discutent. Les cerveaux sont surmenés, la vigueur physique diminue, et l'anémie ravage les générations nouvelles. Quelques quarts d'heure de gymnastique réglementaire ne sont pas un remède suffisant. Il faut les jeux en plein air, qui vivifient le sang, fortifient les muscles, donnent du sang-froid, de la décision, du coup d'œil, comme le *cricket* en Angleterre et les barres ou la paume en France. Récréation, mot français admirable, qu'il faudrait savoir réaliser dans l'éducation. Comme les anciens, les Grecs surtout, avaient bien compris l'art de développer l'être humain, tout entier, moralement, intellectuellement, physiquement ! Dans ces incomparables institutions, les Bains de Rome, à côté des salles de conférences, où dissertaient les philosophes, on trouvait la bibliothèque et l'arène pour la lutte et le pugilat. Les Anglais seuls ont imité les anciens en ceci. Leurs universités, à vrai dire, forment beaucoup plus de jeunes hommes vigoureux que de savants, et les étudiants consacrent toutes leurs après-midi à des jeux athlétiques. Les jeunes filles qui suivent les cours universitaires veulent imiter cet exemple. Récemment à Cambridge, au collège féminin de Newham dirgé par Mlle Gladstone, je voyais le programmè d'un grand *match* de lawn-tennis entre cet établissement et celui de Girton. Me serait-il permis de recommander au ministre de l'instruction de Serbie, et peut-être à ceux de plus d'un autre pays, l'examen de cette question : Quelle place les jeux et les récréations doivent-ils occuper dans l'éducation intégrale?

» Je visite quelques écoles : même aspect que chez nous et même encombrement de matières dans l'enseignement moyen. Voici la liste des matières enseignées dans les gymnases serbes : latin, français. allemand, langue serbe et vieux slave, histoire de la littérature nationale, géographie, cosmographie, histoire générale et histoire de

Serbie, botanique, zoologie, minéralogie, géologie, physique, chimie, biologie, anthropologie, arithmétique, algèbre, géométrie, géométrie descriptive, dessin, sténographie, gymnastique, musique et chant; jusqu'à trente-huit leçons par semaine, parmi lesquelles heureusement — et j'en fais compliment à la Serbie — trois heures de gymnastique et deux heures de chant. Le grec est supprimé. Pour ce qu'on en apprend chez nous, on ne ferait pas mal d'y renoncer aussi. Cette accumulation de branches enseignées qui usent et fatiguent les jeunes cerveaux provient du raisonnement suivant, auquel il est difficile de répondre. Les mathématiques sont indispensables et les langues anciennes ne le sont pas moins, car elles forment le goût, le style et la pensée; puis est-il permis aujourd'hui de ne pas connaître quelques langues étrangères et de ne rien savoir des phénomènes naturels au sein desquels nous vivons et de l'organisation de notre propre corps qui nous tient, certes, d'assez près? La Serbie entretient trois gymnases complets et vingt « demi-gymnases », où toutes les branches ne sont pas enseignées; elle y consacre environ un demi-million de francs, ce qui est assez satisfaisant. Le gymnase de Belgrade a 620 élèves et celui de Kragoujevatz 357, ce qui prouve qu'il existe déjà des gens ayant le désir de faire instruire leurs enfants. Je suis reçu au ministère de l'instruction publique par M. Novakovitch, qui est entièrement dévoué à ses importantes fonctions. Il me remet le texte de la nouvelle loi du 12 janvier 1883 sur l'instruction primaire et les tableaux qui résument la situation actuelle.

» En 1883, on comptait dans le royaume, y compris les nouvelles provinces, 618 écoles, avec 821 instituteurs et institutrices, et 36,314 élèves des deux sexes. Pour une population de 1,750,000, habitants, cela ne fait que 1 élève sur 48 habitants ou 2 0/0 de la population, ce qui est extrêmement peu.

» Il existe dans le pays deux villes de plus de 20,000 habitants : Belgrade et Nisch; 8 de 5,000 à 10,000 et 43 de 2,000 à 5,000, plus 930 bourgs et villages de 500 à 2,000 et 1,270 petits hameaux de 200 à 500 habitants. Puisqu'il n'y a en tout que 618 écoles, il s'ensuit qu'il y a même de gros villages qui n'en ont pas jusqu'à présent. On a fait plus relativement pour l'enseignement moyen, et c'est un tort : on a multiplié ainsi les chercheurs de places. Dans un pays agricole et démocratique comme l'est la Serbie; il faut imiter la Suisse et instruire le cultivateur, car il est le vrai producteur de la richesse. Le ministère progressiste l'avait compris. M. Novakovitch a obtenu de la Skoupchtina la loi récente, qui est aussi complète et aussi énergique qu'on peut le désirer. Elle est empruntée à la législation scolaire des Etats les plus avancés sous ce rapport, la Saxe et les pays scandinaves. Rien n'y manque : enseignement obligatoire pendant six années, de sept à treize ans, plus deux années complémentaires; obligation pour toute commune scolaire de fournir les locaux, le matériel de classe, les livres, pour l'instituteur un traitement

convenable avec maison, jardin d'un arpent, bois de chauffage et une pension de retraite commençant à 4 0/0 et s'élevant jusqu'à la totalité du traitement; inspection annuelle de toutes les écoles; examen des élèves, fonds scolaire et impôt scolaire spécial payable par tous les contribuables. Le ministre nomme les instituteurs communaux et n'autorise l'ouverture d'écoles privées qu'à des conditions très sévères. Si la Serbie parvient à mettre à exécution une loi pareille, elle pourra en être fière, mais il faudra beaucoup d'argent. L'Etat devrait, comme aux Etats-Unis, concéder au fonds scolaire une grande partie des terres publiques; c'est le meilleur usage qu'on en puisse faire. »

Les collèges en France avant la Révolution, par M. *A. Silvy*, ancien conseiller d'État, directeur honoraire au ministère de l'instruction publique ; mémoire présenté à la Société d'économie sociale. Brochure in-8° de 23 pages; Paris, 1885. — La science de l'éducation est une partie importante de la science sociale: aussi l'étude de nos institutions scolaires soulève-t-elle non seulement des questions de principe, mais des questions historiques du plus haut intérêt. C'est de l'histoire de l'éducation que s'est occupé M. Silvy ; ce sont des matériaux pour une histoire générale qu'il a réunis, compulsés, et qu'il apprécie. Il faut appliquer à cette question, comme à tout ce qu'on veut traiter scientifiquement, une méthode sûre, c'est-à-dire remonter aux sources, recueillir des faits positifs et n'accepter que sous bénéfice d'inventaire les assertions traditionnelles. C'est ce qu'il a tenté de faire, mais pour un point seulement, l'histoire des collèges, laissant de côté, par conséquent, ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement supérieur et l'enseignement primaire. Encore s'est-il renfermé dans une période de trois siècles, de 1500 à la Révolution: auparavant, c'est autre chose; depuis la Révolution, c'est également autre chose. Et cette histoire, ill a divise en quatre parties: de 1500 à 1593; de 1593 à 1661; de 1661 à 1762, et enfin de 1762 à 1792. Il existe, d'après M. Silvy, sur chacune de ces quatre périodes, ce qu'il appelle des opinions courantes, et ce sont ces opinions qu'il passe au crible de sa critique, appuyée sur des textes et des documents précis. Un exemple entre autres, à propos de la troisième période, de 1651 à 1762, qu'il intitule: « *Internat; Développement des congrégations arrêté.* » On croit généralement, dit-il, que la congrégation des Jésuites fit alors prévaloir le régime de l'internat; on croit de plus que c'est sous le gouvernement personnel de Louis XIV que les congrégations enseignantes ont pris leur plus facile et plus complet développement. Eh bien! la statistique répond négativement sur ces deux points.

« Au XVII[e] siècle, il y avait un assez grand nombre de pensionnats, mais, en somme, peu de pensionnaires. Le nombre des internes variait d'ordinaire entre vingt et trente par maison. C'est à peu près la moyenne des internats de l'Oratoire, qui avait un pensionnat dans

tous ses collèges. Les Jésuites, comme d'autres, ont dirigé des pensionnats nombreux, peut-être même les plus grands de l'époque, à Paris, à Lyon. Toutefois, c'étaient là de très rares exceptions. La compagnie de Jésus était bien loin d'annexer des pensionnats à tous ses collèges. Savez-vous combien les Jésuites avaient d'internats en 1762, à l'époque où ils en avaient le plus, à l'époque où ils dirigeaient, nous l'avons vu, 113 collèges? Ils avaient en tout 16 pensionnats; et ces pensionnats, il avait fallu les établir pour faire droit aux instances du roi de France, du duc de Lorraine, et pour maintenir d'anciennes fondations de bourses du moyen âge. On peut dire sans crainte d'erreur, et malgré l'opinion générale, que, de toutes les congrégations, la compagnie de Jésus est celle qui a répugné le plus à l'internat. » Voilà une assertion qui étonne et qui surprendra certainement plus d'un lecteur.

De même on est tenté de croire que le règne de Louis XIV, et celui de Louis XV jusqu'en 1762, ont offert aux congrégations toutes facilités de s'agrandir, et que c'est là l'époque de leur libre épanouissement. Au premier aspect cela paraît probable, au moins pour ce qui concerne la Société de Jésus, étant donnée la situation que les Jésuites occupaient à la cour. Il n'en est rien, paraît-il, et cette apparence est absolument démentie par les faits.

« Sous Henri IV, de 1593 à 1610, dit M. Silvy, les Jésuites avaient obtenu quatorze collèges, presque tous importants et largement dotés. Ce succès se poursuit de 1610 à 1661, et pendant cette période, trente nouveaux collèges leur sont accordés. Combien en ont-ils pu obtenir de 1661 à 1715? Si l'on excepte Strasbourg, Colmar et Sedan, villes nouvellement annexées, où des motifs politiques obligeaient, pour ainsi dire, à appeler les Jésuites, à ces trois exceptions près, pas un seul! Et cet arrêt dans le développement, on ne le remarque pas seulement pour la Compagnie de Jésus, mais pour toutes les congrégations, sans exception! » . La cause principale de ce temps d'arrêt, selon M. Silvy, c'est la prépondérance dès lors acquise, dans le conseil du roi, au gallicanisme parlementaire, au gallicanisme des juristes. De là cette série d'ordonnances qui, de 1661 à 1669, furent dirigées contre les personnes de mainmorte. « Le pouvoir civil ne voulait plus laisser s'étendre les ordres religieux: il l'avait dit et il tint parole. »

On conçoit combien des rectifications de ce genre, et elles sont assez nombreuses dans l'opuscule de M. Silvy, ont d'importance au point de vue de la préparation d'une histoire générale de l'éducation en France, et combien de pareilles recherches méritent d'être encouragées. I. CARRÉ.

LANGUE FRANÇAISE. GRAMMAIRE. *Cours élémentaire* (1884); *Cours moyen* (1885), par M. *Garnier-Gentilhomme*, Paris, Paul Dupont, 2 vol. in-12.
L'ouvrage de M. Garnier-Gentilhomme embrasse l'ensemble de

l'enseignement primaire. Il est divisé en trois parties : *Cours élémentaire*, *Cours moyen*, *Cours supérieur* (1). Grâce à cette division, l'élève approfondit la science peu à peu, sans fatigue ; aucune complication prématurée n'embarrasse son esprit qui passe, à l'aide de transitions soigneusement ménagées, du connu à l'inconnu, du simple au composé.

Sur un plan identique dans les trois cours, chaque leçon contient une partie théorique et une partie pratique.

Après avoir appris les règles et s'être rendu compte de leur signification, l'élève les applique à des exercices clairs, faciles, mais qui exigent de sa part une certaine initiative. Cette méthode a des avantages pédagogiques incontestables. Posant pour ainsi dire les règles ou principes, elle les imprime fortement dans l'esprit de l'enfant : elle lui permet, s'il a quelque intelligence, de tirer lui-même les conséquences qui y sont renfermées ; et s'il arrive par exemple qu'il oublie une partie de la leçon, il peut la reconstituer logiquement à l'aide de celle qu'il a retenue.

Enfin, l'emploi de caractères d'imprimerie, de grosseur et de forme différentes, ajoute à la précision et à la clarté de l'enseignement. L'attention de l'élève est machinalement portée sur les points importants. Les difficultés de l'étude sont par suite fort atténuées.

R. S.

Histoire de la guerre de 1870-1871 dans la Côte-d'Or, par M. *Gaudelette*, inspecteur primaire à Dijon. Dijon, librairie Ropiteau, 1885. — M. Gaudelette, inspecteur primaire à Dijon, a eu l'heureuse et patriotique pensée de réunir en un volume les faits principaux de la guerre de 1870-1871 et de l'occupation prussienne dans le beau département de la Côte-d'Or.

Tous les départements qui ont eu à souffrir de l'invasion devraient avoir leur histoire de l'*année terrible*. Cette histoire aurait l'avantage précieux, comme le dit l'auteur dans sa préface, « de mettre en relief les actes de dévouement obscur de héros ou de martyrs inconnus ». Elle en aurait un autre, ajouterons-nous : ce serait de faire voir ce que peut devenir une nation qui s'abandonne aux mains d'un seul homme.

La Côte-d'Or, que les Prussiens, dans leurs récits, ont baptisée « la Côte de fer, » a solidement résisté à nos envahisseurs. C'est le récit détaillé de cette résistance que M. Gaudelette nous donne simplement, froidement écrit et d'autant plus poignant. Il y a des pages douloureuses à lire ; nous ne voulons par les analyser, ni essayer de flétrir les actes de barbarie que la guerre même n'excuse pas. Bornons-nous à souhaiter que beaucoup de départements aient bientôt un livre de lecture comme celui-ci et que dans plus d'un cours d'adultes on aille y puiser les leçons de patriotisme pratique.

E. Cuissart.

(1) Le cours supérieur paraîtra prochainement.

J. Guadet et les aveugles; sa vie, ses doctrines, ses écrits, par M. *Maurice de la Sizeranne*; Paris, 1885. — J. Guadet n'est pas un inconnu pour les érudits de notre époque; ses savantes études sur les Girondins, dont son oncle avait été l'un des chefs, lui ont assigné un rang distingué parmi les historiens de la Révolution. Mais ce que l'on ignore plus généralement, c'est que ce savant écrivain, plusieurs fois couronné par l'Institut, a consacré la plus grande partie de sa vie à l'enseignement des jeunes aveugles et à la vulgarisation de leurs procédés d'instruction. Nommé en 1840 chef de l'enseignement à l'Institution nationale des jeunes aveugles, il remplit pendant plus de trente ans, avec un zèle toujours admirable, ces importantes et difficiles fonctions. C'est cette vie paisible mais fructueuse que M. Maurice de la Sizeranne, directeur des deux revues françaises consacrées aux aveugles, le *Valentin Haüy* et le *Louis Braille*, vient de retracer dans un ouvrage intitulé: *J. Guadet et les aveugles; sa vie, ses doctrines, ses écrits.*

Caractère opiniâtre et chercheur, n'abandonnant jamais une idée qu'il n'en eût fait découler toutes les conséquences pratiques J. Guadet voulut dès son entrée à l'Institution des jeunes aveugles connaître à fond cette branche si curieuse de la pédagogie, et y dévouer sa vie.

L'ouvrage de M. de la Sizeranne n'est pas simplement une biographie; c'est surtout un exposé méthodique et une analyse raisonnée des ouvrages spéciaux que Guadet a publiés sur toutes les questions se rattachant aux aveugles : première éducation des enfants aveugles, leurs écoles et les différents systèmes de lecture, d'écriture et de calcul qu'on y emploie, le placement des adultes sortis de l'école comme organistes, professeurs de musique, accordeurs de pianos ou ouvriers. On ne se doute pas généralement de l'importance qu'a l'école dans l'existence de l'aveugle. Pour lui, l'instruction c'est un gagne-pain presque assuré, une carrière parfois heureuse et tranquille, mieux que cela, c'est le relèvement moral et intellectuel. L'ignorance au contraire est pour lui la misère la plus noire et la mendicité. « *Si l'instruction est de droit naturel pour un autre*, disait Guadet, *elle est pour lui de droit divin.* » Dans tous les pays civilisés, jusqu'au fond de la Suède ou du Brésil, les écoles primaires ou secondaires d'aveugles sont fort développées; il n'est presque pas un seul État de l'Union américaine qui n'ait la sienne : New-York, Boston, Philadelphie en possèdent de magnifiques. L'Angleterre, l'Allemagne, la Hollande et l'Italie n'attachent pas une moindre importance à cette branche de la pédagogie, et, tout dernièrement, les portes des grandes salles de l'université d'Amsterdam s'ouvraient devant un congrès international des instituteurs d'aveugles venus de tous côtés afin de traiter en commun les curieuses questions de *l'enseignement par l'ouïe et le toucher.*

Une étude de ce genre ne comportait aucun agrément littéraire;

aussi l'auteur s'est-il gardé de lui en donner d'inutiles. Mais par sa bonne méthode, par ce *lucidus ordo* dont parle Horace, et par sa richesse d'érudition, ce petit livre se recommande à tous ceux qui s'occupent des aveugles, comme un précieux traité de pédagogie spéciale. S. Trébor.

Langue allemande.

Les travaux de la Société pédagogique de Vienne. — L'*Œsterreichischer Schulbote* contient une circulaire du Comité de la Société pédagogique de Vienne, qui fait appel au bon vouloir de tous ceux qui s'intéressent, en Autriche, aux questions pédagogiques. Cette Société, composée d'instituteurs des écoles primaires élémentaires et supérieures, a pour principal objet l'étude et la discussion de tous les problèmes relatifs à l'instruction et à l'éducation.

Elle convie ses membres à des assemblées générales mensuelles qui ont lieu le premier mercredi du mois, dans une salle du Pædagogium de Vienne, où des sujets, indiqués à l'avance, doivent être traités par un rapporteur et discutés par les membres présents. Elle publie tous les ans un volume, donné gratuitement à tous ses membres, qui contient les principaux travaux de l'année. Le prix de la cotisation ne s'élève qu'à 3 florins par an.

Voici la liste des sujets annoncés pour le premier semestre de 1885-1886 :

Octobre : *Mens sana in corpore sano*, application actuelle; rapporteur, M. Zens. — Novembre : De l'eudémonisme; Dr Dittes. — Décembre : Un mot sur l'enseignement de l'astronomie et sur les manuels de géographie; Dr Pick. — Janvier : Du soin et de l'importance de l'imagination dans l'enseignement; M. Simon. — 16 janvier : Discours à l'occasion de la fête de Pestalozzi; Dr Pick. — Février : De la méthode à suivre pour l'enseignement des sciences naturelles à l'école; M. Rybicka. — Mars : Étude sur l'humaniste Æneas Sylvius considéré comme écrivain pédagogique; Dr Hannak. — Avril : De la réforme de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et supérieure : M. Huber. — Mai : Des moyens de conserver et d'entretenir le matériel d'enseignement; M. Hofer. — Juin : Sur la prononciation et la lecture; M. Müller.

Il faut y joindre aussi l'annonce d'un certain nombre de comptes-rendus confiés à des membres de la Société sur des sujets intéressants, tels que ceux-ci : la valeur pédagogique des collections d'art et de science; les colonies de vacances; les devoirs d'école et les corrections; ou bien des études sur les livres élémentaires de sciences naturelles, sur de nouvelles cartes géographiques, de nouveaux tableaux pour l'enseignement du dessin, l'appréciation de publications pédagogiques, etc.

Il y a là l'indice d'une vie intellectuelle, d'une activité, d'une somme d'aspirations et d'efforts que nous notons au passage, comme exemple et encouragement.

La vue. — La *Frankfurter Schulzeitung* contient un travail du docteur Steffan sur les ménagements que commande le soin de la vue des enfants dans les écoles. Il veut entre autres qu'on leur apprenne à lire avant d'écrire, qu'ils soient bien familiers non seulement avec les lettres, mais avec les syllabes, avant qu'on leur mette plume ou crayon en main. Il condamne les livres de lecture et préfère des tableaux suspendus aux murs, offrant de gros caractères, de façon à ce que l'enfant puisse les voir de loin, en se tenant debout.

Ce n'est que dans la seconde année d'école qu'il permet le dur apprentissage de l'écriture, soit sur des ardoises blanches, soit sur des cahiers non rayés. Il bannit l'emploi des lignes bleuâtres ou grises comme une fatigue pour la vue.

Il condamne également dans les écoles enfantines les travaux qui astreignent trop le regard, la couture, le piquage à l'épingle de menus dessins, le pliage de papier en suivant des lignes tracées, etc. Il recommande l'usage de grosses lettres mobiles s'adaptant à des cadres suspendus au mur. Bref tout ce qui applique trop tôt la vue de l'enfant doit être évité; il faut ne lui mettre d'abord devant les yeux que des exercices qu'il puisse suivre de loin sans fatigue et sans se courber.

Dans le même journal, l'inspecteur Kuhn répond qu'il est indispensable d'enseigner en même temps aux enfants à lire et à écrire, mais qu'on peut éviter les inconvénients redoutés en faisant durer très peu les leçons d'écriture et en supprimant les réglures des cahiers.

La surveillance des enfants après la classe. — L'une des causes les plus visibles de la démoralisation de la jeunesse, c'est la vie des rues se substituant à la vie de famille. Les fabriques, les grands ateliers absorbent le travail; le père, la mère ne peuvent plus se livrer à leurs occupations dans leur domicile; le chantier, la manufacture les réclament le matin de bonne heure, ne leur rendent la liberté que le soir. Parfois dans la journée, la mère peut s'échapper un instant, préparer le repas des enfants qui reviennent de l'école; mais ceux-ci, abandonnés à eux-mêmes, passent dans les rues le temps où l'école ne les garde pas. Heureux quand ils ne prennent pas ensemble l'habitude de courir pendant l'heure des classes et de se soustraire à toute surveillance pour faire l'apprentissage du vice.

Le *Pædagogium* raconte quelques-unes des tentatives qui ont été faites dans les grandes villes d'Allemagne pour remédier à ce mal. Des institutions se sont fondées pour recevoir les enfants abandonnés et remplacer pour eux autant que possible la famille. En dehors des internats pour les orphelins ou les enfants abandonnés, des philanthropes ont organisé des sortes d'ateliers de travaux faciles, où les enfants puissent s'occuper en commun pendant les heures que l'école leur laisse, et qu'ils passent habituellement à vagabonder dans les rues. On leur fait fendre du menu bois, rouler des cornets,

tresser des paillassons, trier des légumes, etc., etc. Ils gagnent quelques sous et sont occupés. C'est déjà un progrès.

Mais on peut faire et on fait mieux encore. On a établi ce qu'on appelle des asiles de garçons (*Knabenhorte*), qui ont simplement pour objet de recueillir les enfants à leur sortie de l'école jusqu'à l'heure où ils peuvent rentrer dans leur famille, et de leur fournir les moyens de s'amuser et de travailler sous une surveillance. Le difficile est d'éviter de donner à ces sortes d'externats surveillés les allures d'une école; la nécessité de la discipline avec des enfants nombreux, assez mal élevés et d'âge différent, imposent certaines règles qui peuvent rebuter les garçons et les rejeter dans la rue d'où l'on veut les retirer.

Le Dr Sachse, directeur d'un asile de garçons à Leipzig, croit avoir atteint le but. Son asile n'est pas, comme les autres, une institution due exclusivement à l'initiative privée; le conseil municipal en a pris la charge et a par conséquent levé une des principales difficultés. Il a donné pour cet usage une belle classe attenant à une de ses écoles, et les enfants peuvent profiter des préaux et du gymnase. De plus, il attribue une somme de 1,500 marcs pour le traitement d'un maître surveillant et les frais de diverse nature.

Les enfants n'ont donc pas de chemin à faire pour se rendre à l'asile; ils le trouvent ouvert tout près d'eux dès la sortie de la classe. Ils s'y rendent chaque jour à quatre heures; le mercredi et le samedi où il n'y a pas de classe d'après-midi, ils s'y rendent à deux heures. La sortie a lieu à sept heures du soir.

L'instituteur, qui peut voir les enfants en liberté, apprend à les mieux connaître, et peut leur donner d'utiles conseils à l'occasion. Ils se montrent là souvent sous un meilleur jour qu'à l'école; tel qui est lent à l'étude se montre ingénieux et actif dans des travaux de son choix. On leur donne en effet tous les moyens possibles de s'occuper, pendant les longues heures qu'ils passent à l'asile, où ils aiment à confectionner, chacun selon son goût, les objets les plus variés. Ils peuvent, à leur gré, travailler séparément ou se livrer à une occupation commune.

A une exposition des travaux de l'asile qui a eu lieu à Pâques, on pouvait voir de petits théâtres, des chambres de poupée, des boîtes et cartons de toute sorte, des corbeilles, des empreintes en plâtre de monnaies, de médailles et de feuilles, des crochets, des patères, des objets de tour, de découpage, des crosses de fusil, des damiers, etc. Quelques-uns confectionnent les étiquettes du jardin botanique, des reliures simples, des corps géométriques, une chambre obscure, quelques instruments de physique.

En même temps que c'est un excellent moyen d'occuper les loisirs arrachés au vagabondage, ce sont des occasions de s'instruire, de s'intéresser, de se développer, d'acquérir de l'initiative, de l'adresse, de prendre goût et plaisir au travail.

Deux maîtres sont chargés de la surveillance à tour de rôle. Il n'y a place que pour quarante enfants. Ils ont trois établis, une grande table de travail, des armoires pour enfermer leurs outils et matériaux.

Après la collation, ils se rendent dans la salle d'études pour faire les devoirs de la classe. Puis ils sont libres. Selon le temps, ils restent dehors ou travaillent à l'intérieur. Parfois on les mène promener, enlever les cerfs-volants qu'ils ont faits eux-mêmes, patiner avec les patins qu'ils se sont confectionnés. En été on les mène fréquemment au bain, ils prennent des leçons de natation. Par le mauvais temps, ils restent à menuiser, coller, clouer, gâcher, etc. Quelquefois on fait des lectures; d'autres fois on va jusqu'à jouer la comédie.

Bref, on s'efforce de remplacer la famille, de faire oublier la rue, de détruire le vagabondage dans son germe. Le Dr Sachse exprime le vœu que de tels asiles soient créés dans tous les quartiers de la ville de Leipzig. Ils pourraient rendre d'éminents services ailleurs encore.

J. S.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

L'ÉCOLE A PLUSIEURS CLASSES. LE ROULEMENT ENTRE LES MAITRES. — L'inspecteur d'académie des Ardennes a adressé à ce sujet aux inspecteurs primaires du département une circulaire qui contient de sages conseils.

C'est, dit-il, une erreur de certains titulaires de ces écoles, non déchargés de cours, de croire que leur autorité, que leur prestige aux yeux des élèves e des parents aurait quelque chose à perdre à un roulement qui permettrait à leurs adjoints de faire quelques leçons dans leur classe, pendant qu'eux-mêmes descendraient dans les classes inférieures pour y remplacer leurs subordonnés. L'enfant ne peut qu'être flatté de voir le directeur s'occuper de lui, examiner son travail, lui donner des encouragements, constater les progrès réalisés dans l'intervalle qui s'est écoulé entre deux leçons portant sur la même matière. Il y a là un moyen d'action qui, employé par un maître habile, peut devenir très efficace. Et quant aux parents, trouveront-ils mauvais que le titulaire se rende périodiquement compte de la marche imprimée à telle ou telle classe par l'instituteur-adjoint? Eux aussi ne seront-ils pas satisfaits d'une marque si visible d'intérêt donnée à leurs enfants? Les récompenses qui pourront être accordées n'acquerront-elles pas, à leurs yeux, une valeur particulière? N'exprimeront-ils pas, autour d'eux, une reconnaissance utile au bon renom de l'école? L'adjoint, lui-même, se trouvera bien de son passage dans la classe du directeur. Ce sera d'abord une diversion à l'uniformité actuelle de son rôle; ce sera aussi un stimulant: s'adressant à des élèves plus avancés et guidés d'ordinaire par un maître expérimenté, il se sentira obligé à une préparation très sérieuse; il voudra, en faisant le cours, ne pas rester au-dessous de la tâche qui lui est momentanément dévolue.

J'insiste parce que je combats ici, je le sais, un préjugé assez répandu, dont il est temps que plusieurs directeurs reviennent. Ils en reviendront certainement s'ils organisent avec intelligence le roulement en question.

QUELQUES MOTS SUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE. — Le 11 octobre dernier, M. Jacquemart, inspecteur général de l'enseignement technique, a prononcé à Amiens un discours dont nous croyons devoir détacher le passage relatif à l'enseignement technique et aux différences qui le distinguent de l'enseignement du travail manuel à l'école primaire:

Messieurs, s'il est en ce moment une question à l'ordre du jour, c'est bien cette question de l'enseignement technique, — et par enseignement technique j'entends l'enseignement industriel et commercial, — enseignement auquel la société consacre toutes ses forces. Il faut multiplier les écoles, fortifier l'enseignement et surtout l'organiser. Les diverses écoles publiques et privées constituent dès maintenant, pour le monument complet qu'il s'agit de terminer, une charpente assez bien montée; mais elles sont entre elles, au point de vue des méthodes et des programmes, sans corrélation aucune, et, sans vouloir dire que l'enseignement technique doit être établi de toutes pièces et d'une manière pour ainsi dire dogmatique, ce qui serait loin de ma pensée, j'estime que le moment est venu pour l'État de régulariser ces tendances et de les diriger. Il y a là un grand ensemble à envisager, une progression à établir entre les diverses institutions futures. L'enfant, en sortant de l'école

primaire, verrait s'ouvrir devant lui les écoles d'apprentissage, disposées en vue de l'étude des divers métiers. Ces écoles nous donneraient des apprentis instruits pouvant devenir rapidement, par la pratique des ateliers, des ouvriers supérieurs. On a beaucoup parlé dernièrement des écoles d'apprentissage, et je suis bien aise de l'occasion qui m'est offerte pour tâcher de dissiper un malentendu qui s'est élevé à cette occasion.

Quelques personnes, parmi lesquelles de très versées dans les choses de l'éducation, ont cru comprendre — et cette idée a été exprimée surtout à la suite du congrès du Havre — que l'introduction du travail manuel à l'école primaire avait été décidée en vue de l'étude, à cette école même, de divers métiers déterminés. Messieurs, rien ne saurait être plus inexact. Il ne faut pas confondre l'école primaire avec l'école d'apprentissage. A l'école primaire, l'enfant a déjà fort à faire pour s'inculquer l'instruction théorique dont les programmes sont si chargés. Il n'aurait ni le temps, ni les moyens d'y apprendre un métier. Le travail manuel a été introduit dans l'école primaire dans un tout autre but, et il faut s'en tenir en cette affaire à l'opinion de celui auquel revient l'honneur d'avoir réalisé le premier cette idée, du Finlandais Uno Cygnæus, disciple ardent et continuateur de Frœbel. L'atelier de l'école primaire doit servir exclusivement à éveiller chez l'enfant le sens de la vue et du toucher, à développer en lui le sentiment esthétique, à exercer le corps et la main, pour leur donner l'adresse et la souplesse, à faire naître au besoin les vocations, à le familiariser avec l'idée du travail manuel, à lui apprendre enfin à aimer et à respecter l'ouvrier. Rien de plus. Quelques établis, quelques bancs de tourneur, quelques étaux, le tout coûtant quelques centaines de francs, voilà tout le matériel nécessaire.

A la suite et au-dessus des écoles d'apprentissage, véritables écoles techniques de degré primaire, viendraient se placer les écoles d'arts et métiers, écoles techniques de degré secondaire, et enfin au sommet de l'échelle nous trouverions les établissements d'enseignement industriel supérieur, tels par exemple que l'école centrale des arts et manufactures à Paris, l'institut industriel du Nord, à Lille, l'école centrale lyonnaise, etc. Telle est la série d'institutions qui, convenablement reliées les unes aux autres, nous apparaît comme répondant aux nécessités de l'enseignement industriel d'un grand pays comme la France.

LE TRAVAIL MANUEL DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Un arrêté de M. le ministre de l'instruction publique charge M. Salicis, inspecteur général de l'instruction publique, d'une mission ayant pour objet l'organisation, au point de vue matériel et pédagogique, de l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales d'instituteurs et dans les écoles primaires supérieures. Dans une circulaire adressée à MM. les recteurs, M. le ministre rappelle ce qui a été fait jusqu'à ce jour pour l'organisation de cet enseignement. La question la plus difficile était celle du recrutement du personnel enseignant.

Un premier effort a été fait. Les *Cours normaux préparatoires à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures*, créés à Paris à titre d'essai en novembre 1882, ont permis de former en deux ans un nombre de maîtres suffisant pour pourvoir de professeurs plus de la moitié de nos écoles normales et un assez grand nombre d'écoles primaires supérieures. L'administration avait eu d'abord le projet de transformer ces *cours normaux* en une *école normale spéciale du travail manuel*. Un examen plus attentif des besoins de l'enseignement l'a décidée l'année dernière à réunir l'école du travail manuel à l'école de Saint-Cloud, où se préparent nos professeurs d'écoles normales. Bien loin de vouloir amoindrir par cette mesure l'enseignement du travail manuel, on s'est, au

contraire, proposé d'en accroître l'importance en l'associant plus étroitement à la vie même des écoles normales. Cette concentration a été inspirée, non seulement par un intérêt d'économie, mais aussi et surtout par un intérêt pédagogique. On pouvait craindre, en effet, qu'avec une origine distincte, des études plus limitées, un titre de capacité trop spécial. les professeurs de travail manuel dans les écoles normales ne formassent bientôt une sorte de personnel à part, investi d'une fonction accessoire et d'une autorité restreinte, condamné par suite à une apparence d'infériorité. Si, au contraire, ils sortent de la même école que tous les autres professeurs d'écoles normales, avec la même préparation théorique et pratique, avec les mêmes garanties d'origine et les mêmes diplômes de fin d'études, les maîtres du travail manuel auront à la fois une situation plus sûre et plus digne, une autorité plus incontestée et aussi des habitudes d'esprit, une largeur de vues, une solidité de culture générale qui ajouteront beaucoup à leur considération et à leur influence. C'est à des maîtres ainsi recrutés qu'on peut demander de faire accueillir avec faveur par l'opinion publique l'importante innovation dont le succès dépend surtout d'eux.

M. le ministre signale ensuite le vœu émis par le congrès du Havre pour l'organisation du travail manuel et le louable empressement qu'ont montré les instituteurs à se mettre le plus tôt possible en état de réaliser les intentions du législateur, et il exprime l'espoir que la mission d'inspection générale de M. Salicis contribuera à hâter l'étude et la solution pratique des diverses questions relatives à la prompte diffusion du nouvel enseignement.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE A L'ÉCOLE PRIMAIRE. — Les conférences cantonales d'instituteurs et d'institutrices du département de la Savoie ont décidé que les cahiers-méthodes seraient entièrement supprimés à partir de l'année scolaire 1885-1886, et que les maîtres seraient invités à exposer eux-mêmes les principes d'écriture au tableau noir.

L'adoption exclusive de l'un ou de l'autre système ne présente-t-elle pas des inconvénients? Si l'enseignement est uniquement donné au tableau, le maître ne se prive-t-il pas d'un guide fort utile, le cahier, cet auxiliaire muet qui rappelle la leçon à l'élève et la fait revivre à ses yeux? La plupart des pédagogues sont d'avis de faire usage des deux systèmes simultanément. Nous avons soumis ces quelques réflexions à M. l'inspecteur d'académie de la Savoie, en le priant de nous expliquer les motifs qui ont déterminé les instituteurs à adopter une autre opinion. Voici la réponse que M. l'inspecteur veut bien nous adresser :

« 1° Le cahier-méthode ne se prête pas à l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture. L'élève, après avoir fait les exercices des deux premiers cahiers, sera encore incapable d'écrire un mot simple — *papa*, par exemple — qu'il a appris à lire dès les premières leçons de lecture. Et pourtant, tout le monde est d'accord sur ce point : l'écriture doit marcher de front avec la lecture ; quand un enfant sait lire un *i*, qu'il trace un *i* sur son ardoise, sur son cahier ou au tableau noir.

» 2° Le cahier-méthode ne se prête pas non plus à la leçon simultanée. On n'obtiendra jamais que les élèves d'une même division fassent tous ensemble, le même jour, la même page d'écriture, dans le cahier-modèle, car il y a des retardataires à l'époque de la rentrée et des absents dans le cours de l'année. Si un élève absent laisse des pages en blanc, les parents se plaindront très fort, parce qu'ils n'admettent pas que le cahier qu'ils ont payé soit incomplètement achevé. Si, au contraire, l'élève absent reprend son cahier à la page où il en était resté, la leçon ne peut plus être commune, et dès la troisième ou la quatrième semaine les douze ou quinze élèves de la division auront fait huit ou dix modèles différents.

» 3° Le cahier-méthode ne laisse pas assez d'initiative au maître. Quelque bien gradués que soient les modèles, il n'est guère possible que tous les élèves d'une division soient capables, juste au moment opportun, de passer d'un exercice à l'autre suivant l'ordre du cahier. Il faut absolument, sans pouvoir en aucune façon modifier les devoirs prévus, se conformer à l'ordre établi par l'auteur de la méthode.

» 4° Le cahier-méthode favorise la négligence des maîtres et l'inattention des élèves. Le maître, sachant que le modèle est tout préparé, ne sera-t-il pas disposé, surtout dans une école nombreuse, quand les trois heures de classe suffisent à peine, à laisser sans direction la division qui est appliquée à l'écriture, pour s'occuper d'une autre division ? Il est d'ailleurs si facile et si commode de dire : « Prenez vos cahiers d'écriture et faites votre page. »

» Le cahier blanc ou plutôt quadrillé (1) est bien plus avantageux. Le maître, devant le tableau noir également quadrillé, s'il s'agit des commençants, trace le modèle, une seule lettre ou même une simple barre ; il explique et montre comment on s'y prend, puis les élèves sont invités à tracer la barre ou la lettre sur leurs cahiers, tous ensemble, mais lentement, avec attention.

» L'exercice peut être ainsi répété ou varié à volonté et suivant les cas. Dès la première leçon, l'enfant apprend à tracer passablement une barre ou même un *i*, et il est bientôt capable d'écrire quelques lettres, puis des syllabes et des mots faciles. De cette manière, les exercices seront courts, mais variés ; l'attention des élèves sera mieux soutenue ; on écrira peu, mais ce sera net et bien fait ; on usera peut-être un peu moins de papier, mais les progrès seront plus sensibles, car les élèves ne seront jamais livrés à eux-mêmes.

» IGIER,

» *Inspecteur d'académie à Chambéry.* »

Nous serions heureux que cette lecture pût provoquer d'autres communications dont nous rendrions compte volontiers.

(1) On sait que le cahier quadrillé est généralement proscrit par les autorités scolaires en Allemagne, comme nuisible pour la vue. — *Rédaction.*

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

llemagne. — Les élections qui viennent d'avoir lieu en Prusse r le renouvellement du Landtag n'ont pas modifié sensiblement force numérique de chacun des partis en lutte. A cette occasion, *Pädagogische Zeitung* de Berlin, passant en revue ces divers partis leur attitude à l'égard de l'école et des instituteurs, écrivait ce suit :

Les *ultramontains* sont nos adversaires déclarés. Là où ils ont le voir, ils arrêtent tout progrès intellectuel, ils ne veulent d'autre cation que celle qui répond à leurs principes hiérarchiques. En te circonstance ils manifestent, par leurs organes, leur haine tre l'école moderne, et, lorsque les instituteurs ne veulent pas sentir à devenir leurs dociles instruments, ils n'ont pour eux injures et calomnies.

L'autre parti extrême, la *démocratie socialiste*, n'est pas encore ti, en ce qui concerne la question scolaire, d'une réserve pleine mystère, en sorte que nous ne pouvons nous occuper de lui dans rapide examen. Disons seulement à sa louange que jusqu'à prét il s'est abstenu de toute parole ou action hostile à l'égard de ole et des instituteurs.

Nous rangeons aussi au nombre des adversaires les *conserva-s féodaux (hohkonservative Partei)*. Ils sont d'accord sur la plupart points avec les ultramontains. Un de leurs chefs a déclaré emment que l'inspection des écoles devait être remise aux mains clergé, ainsi que l'enseignement religieux. Jamais un instituteur pourra admettre une semblable politique scolaire, qui livrerait ole à l'Église.

Nous avons plus de sympathie pour les *conservateurs libéraux ikonservative Partei)*. Ils ne s'associent pas aux excentricités des daux ni sur le terrain de la politique générale, ni en ce qui conne plus spécialement l'école. Quelques-unes de leurs vues en tière scolaire sont aussi les nôtres. Ils ont rendu un service aux tituteurs en obtenant, grâce à leurs relations avec le gouvernent et particulièrement avec le ministre des cultes, le vote d'une sur les pensions de retraite. Cependant plusieurs divergences pinion assez profondes nous séparent d'eux, et il ne suffira pas, ir les combler, de quelques améliorations apportées à la situation térielle du personnel enseignant.

Des *libéraux-nationaux (Nationalliberalen)* nous ne parlons que ique nous y sommes forcés. Nous dirons aujourd'hui notre timent en toute brièveté. Un parti qui, lorsqu'il avait le pouvoir, su que suivre de loin et d'assez mauvaise grâce le ministre k dans la voie des réformes ; un parti qui n'a jamais pris aucune iative dans les questions scolaires ; un parti qui a permis que i de ses membres fit échouer, sous le ministère Falk, l'abolition principe de l'inspection locale ; un parti qui, en un mot, n'est ral que de nom, ne saurait obtenir notre confiance.

Ceux dont nous sommes le plus rapprochés, ce sont les véri-les libéraux, les *progressistes*. Ce sont toujours des hommes de ce ti qui se sont faits les champions du progrès scolaire et qui ont idé en faveur des instituteurs. Il suffit de rappeler les noms de

Harkort, de Diesterweg, de Knörcke, de Platen, de Rickert, pour ne citer que ceux-là.

» Mais il faut dire toute la vérité : le parti progressiste lui-même contient des hommes qui, libéraux sur les autres points, oublient leur libéralisme quand il s'agit de l'instituteur. Ceux-là ne voient pas quel tort ils font à la cause de l'école, en voulant étouffer dans le personnel enseignant l'esprit de libre initiative, en s'opposant au principe de l'école primaire commune à tous, en interdisant à l'instituteur l'entrée dans la commission scolaire, en appelant à l'inspection et à la direction des écoles des éléments étrangers. Aussi longtemps qu'il en sera ainsi, ce n'est qu'avec certaines restrictions que nous pourrons accorder notre confiance au parti progressiste. »

Angleterre. — La question de la gratuité de l'enseignement primaire est décidément à l'ordre du jour en Angleterre, et elle est discutée avec passion tant dans la presse que dans les meetings électoraux. M. Gladstone a cru devoir, comme nous l'avons dit, se cantonner dans une prudente neutralité; mais plusieurs autres libéraux marquants, qui n'étaient pas obligés à la même réserve, se sont prononcés nettement contre la gratuité : ainsi ont fait lord Hartington, M. Childers, M. Bright. Les conservateurs de toute nuance sont naturellement les adversaires déclarés d'une innovation de ce genre, depuis lord Salisbury, le type du tory de vieillle roche, jusqu'à lord Randolph Churchill, le chef de la jeune école conservatrice. Parmi les champions de la gratuité, il faut citer au premier rang M. Chamberlain, sir Charles Dilke, M. Mundella, M. John Morley, lord Kimberley, M. Trevelyan, M. le professeur Beesly, M. Buxton, président du *School Board* de Londres. Le *Schoolmaster*, organe de l'Union nationale des instituteurs, rédigé par des *churchmen*, c'est-à-dire des partisans de l'Eglise anglicane et des écoles qui en relèvent, combat la gratuité, mais dans une récente séance du comité exécutif de cette association, il a été désavoué, et le comité a décidé de faire savoir au public que l'Union nationale des instituteurs n'avait point exprimé d'opinion sur cette question.

— Nous croyons intéresser nos lecteurs en traduisant quelques passages d'un discours de M. Chamberlain relatif à la gratuité. Parlant dans un meeting à Trowbridge, il s'est exprimé en ces termes ;

« Lord Salisbury ne veut pas que les écoles soient gratuites, mais il serait disposé à admettre un plus grand nombre d'élèves sur les listes de gratuité. C'est une chose curieuse de voir ceux-là mêmes qui repoussent le principe de la gratuité comme incompatible avec la dignité des parents, faire si bon marché de cette dignité dans la pratique, puisqu'ils veulent imposer, à ceux que la nécessité obligera à demander la remise de la rétribution scolaire, une démarche humiliante auprès des autorités, qui leur accorderont comme une aumône ce qui devrait appartenir à chaque citoyen comme un droit. Vous savez que l'éducation gratuite existe dans toutes les contrées les plus libres du globe. Elle existe en Suisse, la plus indépendante des nations de l'Europe. Pensez-vous que les Suisses se sentent amoindris dans leur dignité pour avoir reconnu l'obligation et le devoir de la communauté à l'égard de l'enfant ? Elle existe dans nos colonies d'Australie, habitées par les plus fiers et les plus ombra-

geux parmi les sujets de la reine. Croyez-vous que les colons australiens s'imaginent avoir perdu leur indépendance parce qu'ils ont établi la gratuité des écoles? Elle existe aux États-Unis, dans cette grande république de l'Ouest qui s'est élevée à une si haute position parmi les peuples de l'univers. Voici ce que je lis dans un rapport publié par le Bureau d'éducation de Washington, et écrit par le Dr Philbrick, l'une des autorités les plus considérables en pareille matière. Il dit: « Le vieil argument rebattu, contre la gratuité, » qu'elle affaiblit la responsabilité des parents et porte atteinte à » leur dignité, qu'elle diminue la valeur de l'instruction, et qu'elle » surcharge les contribuables, a été réfuté par l'expérience des » faits. En outre, l'adoption de la gratuité a toujours été suivie » d'une augmentation dans la fréquentation de l'École. » Je ne puis pas douter un instant, devant cette unanimité de l'opinion dans toutes les nations les plus civilisées, que le temps n'est pas très éloigné où ce pays-ci suivra à son tour leur exemple. »

Dans quelques-uns de ses discours, M. Chamberlain avait donné à entendre plus ou moins clairement que la séparation de l'Eglise et de l'Etat, — le *disestablishment* de l'Eglise, comme disent nos voisins, — qui figure aussi sur son programme, pourrait fournir au trésor les ressources dont il aurait besoin pour l'établissement de la gratuité. Interpellé à ce sujet, dans une lettre rendue publique, par un ecclésiastique partisan comme lui de la gratuité, mais non du *disestablishment*, M. Chamberlain a répondu que les deux questions devaient être résolues séparément; qu'il ne serait pas juste d'attendre, pour faire droit aux réclamations de la classe ouvrière qui demande l'instruction gratuite, que la question de la séparation de l'Eglise et de l'Etat fût réglée; et qu'à son avis, les dépenses occasionnées par l'établissement de la gratuité devraient être couvertes par le *Consolidated Fund* ou fonds de la dette publique.

— L'élection du *School Board* de Londres pour une nouvelle période triennale a eu lieu la première semaine de novembre. Un tiers environ des anciens membres ne se sont pas représentés devant les électeurs; et de ceux qui ont voulu tenter de nouveau les chances du scrutin, vingt-deux ont été réélus; le total des membres du *Board* étant de cinquante-trois, on compte donc parmi eux trente et un noms nouveaux.

Parmi les anciens membres dont le mandat a été confirmé nous voyons M. Buxton, le président, M. Lucraft, M. Heller, M. le professeur Gladstone. Sir Lyulph Stanley est resté sur le carreau. Miss Helen Taylor avait renoncé à se représenter.

Autriche. — Un article de l'*Oesterreichischer Schulbote* contient des réflexions assez sombres sur la situation de l'instruction populaire en Autriche.

« L'école primaire autrichienne est en danger, dit ce journal. La première attaque a été dirigée contre les huit années de l'obligation scolaire; puis est venue la *Schulgesetz-Novelle*, qui a biffé ou raturé un tiers environ des articles de la loi scolaire libérale; et maintenant on voit se préparer un nouveau mouvement qui ne vise à rien de moins qu'à faire disparaître les dernières traces de

l'inter-confessionnalité de l'école primaire, et à remettre celle-ci complètement sous la domination du clergé... Dans la Chambre des seigneurs, les amis et les défenseurs de la liberté sont depuis longtemps en minorité ; de ce côté donc, rien n'empêchera le vote d'une loi destinée à nous ramener à l'état de choses d'avant 1869. Et quant à la Chambre des députés, l'expérience nous a appris ce que la fraction ultramontaine sait obtenir des Polonais, des Tchèques et des Slovènes. Tchèques et Polonais, qui comptent pourtant dans leurs rangs des libéraux et des radicaux, sont tout prêts à emboîter le pas au prince Liechtenstein et au Dr Lienbacher et à se laisser ramener par eux en plein moyen âge, — à la condition naturellement d'obtenir des compensations sur d'autres points. Aujourd'hui la liberté compte pour rien ou peu de chose, la nationalité est tout; et ce sont ceux qui sont dénués de tout sentiment national et qui méprisent également la liberté au plus profond de leur cœur, qui profitent de cette situation pour faire leurs affaires. »

Italie. — On annonce que le projet de loi présenté à la Chambre des députés le 13 mai dernier par le ministre Coppino, pour l'augmentation des traitements des instituteurs, viendra prochainement en discussion. Voici, d'après le tableau annexé au projet, quelle serait la nouvelle échelle des traitements :

Ecoles urbaines supérieures. — Instituteurs : 1re classe, 1320 francs; 2e classe, 1110 francs; 3e classe, 1000 francs; — Institutrices : 1re classe, 1056 francs; 2e classe, 880 francs; 3e classe, 800 francs.

Ecoles urbaines inférieures. — Instituteurs : 1re classe, 1000 francs; 2e classe, 950 francs; 3e classe, 900 francs; — Institutrices : 1re classe, 800 francs; 2e classe, 760 francs; 3e classe, 720 francs.

Ecoles rurales supérieures. Instituteurs; 1re classe, 900 francs; 2e classe, 850 francs; 3e classe, 800 francs; — Institutrices: 1re classe, 720 francs ; 2e classe, 680 francs ; 3e classe, 640 francs.

Ecoles rurales inférieures. Instituteurs: 1re classe, 800 francs; 2e classe, 750 francs ; 3e classe, 700 francs; — Institutrices: 1re classe, 640 francs; 2e classe, 600 francs; 3e classe, 560 francs.

— D'après un récent rapport de la municipalité de Rome, les écoles de cette ville, durant l'année scolaire 1883-1884, étaient au nombre de 132, avec 673 classes; le nombre des élèves inscrits était de 22,801, celui des élèves fréquentant l'école de 17,621, celui des élèves présents à l'examen de 15,084, celui des élèves promus de 11,940. En 1884-1885, le nombre des écoles a été de 141, avec 798 classes; celui des élèves inscrits de 23,959, celui des élèves fréquentant l'école de 19,071, celui des élèves présents à l'examen de 16,032, et celui des élèves promus de 13,030.

Le Gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 25025-5.

Nouvelle série. Tome VII. N° 12. 15 Décembre 1885.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES ÉCOLES A ATHÈNES ET A CONSTANTINOPLE

(Rapport à M. le Ministre de l'Instruction publique.)

MONSIEUR LE MINISTRE,

Vous m'avez fait l'honneur de me charger, au cours d'un voyage que j'accomplissais en Orient il y a quelques mois, d'une mission gratuite « ayant pour objet l'étude des questions relations à l'état de l'instruction publique, et particulièrement de l'enseignement de la langue française ». Je viens aujourd'hui vous rendre compte de cette mission.

I

C'est en Grèce d'abord, à Athènes, que mon voyage m'a conduit. Ce que j'ai pu constater, dès les premiers jours, c'est que l'influence française, déjà si considérable en Grèce il y a une vingtaine d'années, lorsque j'étais membre de notre École d'Athènes, n'avait cessé de s'accroître. Les ressemblances entre le génie, les qualités, et l'on peut même dire les défauts, des deux peuples, aussi bien que les événements politiques qui se sont succédé depuis soixante années, expliquent cette sympathie de la Grèce à notre égard : sympathie dont elle nous a donné des preuves dans nos malheurs de 1870. Si l'on parlait déjà beaucoup français en Grèce, il y a vingt ans, on y parle français davantage aujourd'hui. Il n'est guère d'homme ou de femme de la bourgeoisie qui ne manie notre langue avec aisance, et sans plus d'accent qu'un de nos compatriotes du Midi. En ce moment même, j'ai rencontré trois missions françaises au service du gouvernement grec : la mission chargée de réorganiser la marine hellénique, sous les ordres de l'amiral Lejeune; la mission militaire, que préside le général Vossert ; enfin la mission, chargée de préparer les tracés et les devis des routes et des chemins de fer, confiée à des

ingénieurs sortis de notre École Polytechnique. Dans toutes les familles un peu riches, c'est une gouvernante française que l'on appelle d'abord pour l'éducation des enfants; et la jeunesse apprend ainsi notre langue en même temps, pour ainsi dire, que la langue maternelle. Dans tous les établissements d'enseignement secondaire, il existe des cours de français sérieux, pour les filles aussi bien que pour les garçons, à l'Arsakion aussi bien qu'à l'École Militaire du Pirée; et c'est à des maîtres français que ces cours sont confiés. Athènes, en particulier, possède aujourd'hui un professeur français éminent, héritier d'un nom cher à l'Université, M. Brissand.

Quant à l'école primaire, on ne saurait, pas plus ici qu'ailleurs, lui demander de faire une place à l'étude des langues étrangères. C'est par quelques écoles particulières, dirigées par des religieux français, et surtout par des religieuses, que s'exerce ici l'influence, soit dans la Grèce continentale, soit dans les Cyclades. Ces écoles sont placées sous la protection de la Légation française, et font une œuvre utile. Nous ne saurions trop les soutenir et les encourager. En somme, notre situation est excellente chez ce petit peuple ami, qui grandit chaque jour, grâce à son activité, son intelligence et son industrie ; auquel un brillant avenir semble assuré, dans le conflit des races de l'Orient. Il ne peut avoir à redouter de nous aucune ambition dominatrice et ne saurait voir chez nous que des intentions bienveillantes, lors même que nous essayons de tempérer son ardeur par de prudents conseils.

Je voudrais, Monsieur le ministre, pouvoir également vous rendre compte, d'une façon un peu précise, de l'état de l'enseignement public en Grèce. Je ne le puis qu'imparfaitement. Ce n'est pas que je n'aie rencontré la plus parfaite complaisance, aussi bien que la plus exquise courtoisie, chez le nouveau ministre de l'instruction publique, M. Zygomalas, membre du cabinet Delyannis, qui, au moment de mon voyage, venait de remplacer le cabinet Tricoupis. Notre ministre à Athènes, l'aimable comte de Moüy, avait bien voulu me recommander chaudement à M. Zygomalas, et j'ai retrouvé chez celui-ci cette affabilité et cette obligeance grecques qui depuis longtemps m'étaient bien connues.

Malheureusement, la saison était peu favorable. Nous étions à la fin du mois de juin, et à peu près partout les vacances avaient commencé. J'ai pu seulement visiter l'école normale d'instituteurs d'Athènes, et l'école primaire qui y est attachée, conduit par M. Benthylos, le très gracieux chef de cabinet du ministre de l'instruction publique.

La Grèce possède aujourd'hui quatre écoles normales, consacrées à l'instruction des instituteurs. L'une est à Athènes, l'autre à Tripolitza dans le Péloponèse, la troisième à Corfou, la capitale des Sept îles; depuis que la Thessalie a été réunie à la Grèce, une quatrième école normale a été fondée à Larisse.

Toutes quatre sont prospères et se recrutent facilement, car le goût des Grecs pour l'instruction est grand. Le maître d'école n'est pas seulement bien payé, relativement; il est aussi considéré. Dans chaque commune il occupe moralement une haute situation, supérieure à celle du *pappas*. Il n'est guère de parents, si pauvres qu'ils soient, qui ne tiennent à ce que leurs enfants sachent lire et écrire.

De ces quatre écoles normales, celle d'Athènes est naturellement la plus considérable. Non seulement elle est chargée de fournir des maîtres à l'Attique, à la Béotie, à la Phocide, à l'Etolie et à l'Acarnanie, comme à l'Eubée; mais elle reçoit aussi, grâce à des bourses patriotiques, un certain nombre de jeunes gens originaires de l'Epire, de la Macédoine ou de la Crète, qui viennent ici recevoir l'éducation hellénique, et retourneront ensuite dans leur contrée natale propager le culte de la patrie commune, et aider la « grande idée » à faire son chemin.

L'école normale d'Athènes est, aujourd'hui encore, assez pauvrement installée. En attendant le monument digne d'elle qu'on lui prépare, elle est logée dans une maison modeste, derrière les jardins du roi; elle n'a qu'une cour étroite, et un petit jardin. L'homme qui la dirige est un homme distingué, fort au courant des méthodes nouvelles de la pédagogie, et qui a fait son instruction en Allemagne. Lorsque j'ai visité cette école, je suis tombé au milieu des examens de seconde année, au milieu d'un examen portant sur la théologie et l'histoire religieuse. L'examinateur, qui est professeur en même temps,

était un laïque : mais le laïque orthodoxe est, on le sait, aussi volontiers théologien, et théologien aussi subtil, que le clerc lui-même. Les réponses étaient presque toutes satisfaisantes; il ne m'a pas paru d'ailleurs que l'examinateur s'appliquât à embarrasser ses élèves. C'était un assez curieux spectacle que ces vingt-cinq ou trente élèves, portant, les uns la fustanelle, la veste et les guêtres albanaises; les autres, la robe noire et le bonnet des séminaristes; les autres, ce costume européen que la Grèce moderne a si vite adopté.

En sortant de l'école normale, j'ai visité l'école primaire annexe. J'ai observé là ce spectacle curieux qui, en France, a frappé tous les inspecteurs, combien les enfants sont plus vifs, plus éveillés, plus prompts à répondre que les adolescents ou les jeunes gens. Ceux-ci sont volontiers gauches, mal à l'aise; ils n'osent se produire; ils ne répondent qu'à une interpellation directe, et parfois ils répondent en balbutiant et de travers. A l'école primaire, tous s'intéressent au travail commun; tous les yeux sont vifs, toutes les physionomies en mouvement. Quand le maître pose une question et demande qui est prêt à répondre, ce n'est pas une main qui se lève, c'est dix ou quinze à la fois; chacun est pressé de faire preuve d'intelligence et de savoir. On dirait que nos méthodes d'instruction ont surtout pour résultat de paralyser l'initiative, et de faire passer l'écolier de l'état actif à l'état passif.

J'ai assisté à l'école annexe, dans deux classes différentes, à la série des exercices divers. Tous m'ont paru bien conduits et assez analogues à ceux que l'on pratique dans nos écoles. Dans la classe des plus grands, par une aimable attention, c'est sur la géographie de la France que le maître a tenu à interroger les élèves; il les a interrogés aussi sur la guerre de l'Indépendance et sur la part que la France y avait prise. Les enfants ont fort bien répondu, je dois le dire; et rien ici n'avait pu être concerté, car la visite se faisait une heure seulement après que j'avais été reçu par le ministre de l'instruction publique, et que je lui avais exposé mon désir.

De grands progrès ont été accomplis depuis quelques années dans l'instruction publique en Grèce, et ces progrès sont surtout l'œuvre du cabinet Tricoupis. Puissent les changements de per-

sonnel qui, en Grèce, suivent toujours un changement de cabinet, ne pas compromettre l'œuvre si bien commencée! L'une des grandes difficultés en ce pays, pour l'action gouvernementale, c'est la confusion dans l'école de l'autorité administrative et de l'autorité communale. C'est le gouvernement qui nomme l'instituteur, mais c'est la commune ou, pour mieux parler, la « démarchie » qui fournit les maisons d'école et une partie du traitement. Ainsi, le *démarque*, ou maire, est amené à exercer sur l'école une autorité considérable. Mais le démarque est un homme politique, l'homme d'un parti; et l'on sait que les partis ne manquent pas en Grèce. Si le démarque est l'ami politique du ministre, tout va bien. Si l'instituteur est du même parti politique que le démarque, tout va bien encore. Mais quand le démarque est brouillé avec le ministre, ou encore, quand l'instituteur refuse de se faire l'homme lige du démarque; — ou encore quand la place de l'instituteur est convoitée par quelque client du démarque; — alors c'est la guerre entre l'école et la municipalité; guerre poursuivie avec toutes les taquineries et toutes les mesquineries de ces sortes de luttes, où c'est toujours l'intérêt de l'instruction publique qui est sacrifié. Aussi se préoccupe-t-on en Grèce de changer cette situation, et s'est-on appliqué à fonder, en ces derniers temps, un certain nombre d'écoles primaires supérieures, où toutes les charges incombent au ministère de l'instruction publique, mais où aussi ce ministère sera le seul maître.

II

Le changement est grand quand on passe de la Grèce à la Turquie. Bien qu'un certain nombre de Français figurent toujours parmi les fonctionnaires de certains services publics, une autre influence que la nôtre est, depuis 1870, accueillie à Constantinople, et obtient la faveur du gouvernement ottoman. En revoyant Constantinople, après dix-neuf années, j'ai été aussi frappé des progrès faits à Péra par la langue et le commerce allemands, que par la disparition des costumes orientaux sur le pont de Galata. Nous avons ici un effort à faire si nous voulons, je ne dirai pas accroître notre part d'influence, mais seulement la défendre et la conserver.

L'instruction française est à peu près exclusivement donnée, dans les pays turcs, par les établissements religieux. Le lycée ottoman de Galata-Seraï, qu'a dirigé à l'origine un Français, a maintenant à sa tête un fonctionnaire turc. Heureusement le directeur des études est toujours un de nos compatriotes, homme fort distingué et considéré. La seule maison d'instruction secondaire existant à côté de celle-là, à l'usage des jeunes gens, et qui intéresse notre pays, c'est le collège des Lazaristes. Pour les jeunes filles, les religieuses de l'Assomption dirigent un pensionnat florissant à une couple de lieues de Péra. Ajoutons qu'en ces dernières années cependant, deux Françaises ont ouvert, dans Péra même, un pensionnat laïque, où le nombre des élèves ne cesse d'augmenter. Elles voient arriver à elles les jeunes filles de la bourgeoisie grecque, arménienne, israélite, et même les jeunes filles de la colonie allemande. J'ai recueilli de tous côtés leur éloge ; elles semblent bien justifier la protection que leur accorde notre ambassade.

L'enseignement primaire est donné par deux ordres religieux spécialement : pour les garçons, par les Frères de la doctrine chrétienne, dont le supérieur habite à Kadi-Koï près de Scutari, sur la rive d'Asie : pour les filles, par les religieuses de Saint-Vincent de Paul, C'est cet enseignement primaire surtout qui mérite toute notre sollicitude, car c'est lui qui exerce l'action la plus étendue ; c'est lui qui propage la connaissance de notre langue.

Le principal établissement des sœurs de Saint-Vincent de Paul est à l'hôpital du Taxim, en haut de la grande rue de Péra. Les religieuses lui consacrent tout le temps que leur laissent disponibles les soins donnés aux malades, et cet enseignement de l'enfance est leur joie et leur consolation.

J'ai passé, monsieur le ministre, une longue matinée à visiter l'école de Taxim, et l'emploi de cette matinée reste un des meilleurs souvenirs de mon voyage. J'ai rencontré là une supérieure qui est une femme aussi distinguée par l'éducation et l'affabilité que par l'intelligence ; j'ai vu avec quel zèle la secondent toutes ses collaboratrices.

L'école est, par malheur, bien pauvrement installée dans une étroite maison de bois, construite à côté de l'hôpital.

Le préau est fort insuffisant; les classes se superposent dans les trois étages de la maison; chacune est trop petite; bancs et tables sont également pressés et incommodes; les murailles à peu près nues. Nous n'avons pas en France une seule école de village aussi pauvrement installée que celle-ci, et à laquelle manquent davantage les ressources pédagogiques. Et pourtant il n'est pas d'école, même la mieux outillée, d'une de nos grandes villes, qui rende à la cause française autant de services que celle-ci. Plus de cinq cents enfants la fréquentent tous les ans, enfants du peuple surtout ; et pour en profiter on voit des enfants des campagnes voisines qui font tous les jours, même en hiver, près d'une lieue le matin à travers la boue, et une lieue le soir encore.

Tout manque à l'école: les livres de classe, les tableaux scolaires, les atlas. Les maîtresses donnent leur bonne volonté, mais elles ne peuvent guère donner autre chose. Le secours que leur accorde l'ambassade ne s'élève pas au-dessus de quelques centaines de francs. Les religieuses m'ont raconté leur détresse. Elles voudraient bien avoir quelques cartes, quelques tableaux du système métrique, et quelques tableaux d'histoire naturelle; elles voudraient bien avoir quelques exemplaires de la géographie de M. Foncin pour permettre aux élèves de suivre les leçons de géographie et d'en profiter. Elles voudraient bien avoir quelques livres de lecture; elles voudraient bien avoir aussi une petite bibliothèque, de façon à pouvoir prêter des livres, faire lire ceux qui ont appris à lire, répandre et entretenir le goût de notre langue chez les adultes. Classiques, récits de voyage, ouvrages d'histoire, voire romans, tout serait pour elles le bien-venu et le bien-accueilli, car tout leur fait défaut. J'ai promis, monsieur le ministre, aux religieuses du Taxim de vous faire connaître leur misère et de recommander leurs vœux à votre bienveillante sollicitude. Je leur ai promis aussi de m'efforcer d'intéresser à elles l'*Alliance française*; je leur ai promis de dire à nos éditeurs classiques, si zélés, combien une caisse de bons livres les rendrait heureuses. Tout ce que notre pays pourra faire pour elles, elles le lui rendront au centuple.

C'est en français qu'elles donnent le principal de leur ensei-

gnement. C'est la civilisation de la France qu'elles portent partout autour d'elles. Si leur habit est un habit religieux, leur œuvre n'est point une œuvre de parti : la preuve en est que les Grecs orthodoxes, les Arméniens dissidents, les Israélites, ne sont pas moins empressés que les catholiques à envoyer leurs enfants à l'école du Taxim. Elles reçoivent même quelques musulmanes, si peu d'importance que le Turc attache à l'éducation féminine.

J'ai entendu confirmer par elles ce que m'avaient déjà appris ici tous ceux qui s'occupent d'instruction. Les jeunes Turques sont peu curieuses. Les Arméniennes sont intelligentes, mais indolentes et paresseuses; leur facilité étonne d'abord et fait illusion, mais elles se refusent d'ordinaire à y joindre l'effort. Les bonnes élèves, ce sont les Juives, et plus encore les Grecques. Les Grecques mêmes qui ne sont pas les mieux douées ont la volonté, la persévérance et l'amour-propre ; les difficultés, au lieu de les rebuter, les excitent; et bientôt ce sont elles qui prennent la tête de la classe. Les religieuses du Taxim, elles aussi, estiment que, dans cette compétition ouverte entre les nationalités qui composent l'empire turc, c'est à la race grecque qu'appartient l'avenir. Cette race sent bien toute l'importance de l'instruction, aux temps modernes; elle ne se borne pas à profiter de nos écoles, elle a les siennes ; elle a, outre ses écoles primaires, ses collèges ; elle a, dans le quartier de Phanar, de l'autre côté de la Corne-d'Or, cette Université dont le dôme s'élève à la hauteur de celui des mosquées, et qu'a fondée et dotée la libéralité patriotique des riches Grecs de Constantinople.

Quand j'ai visité l'école du Taxim, les cours avaient pris fin. On préparait les couronnes et les tentures pour la distribution des prix. Quelques douzaines d'enfants seulement faisaient encore acte de présence. Mais j'ai pu examiner les cahiers de toutes les classes. Ils m'ont frappé par leur propreté et leur bonne tenue.

J'insisterai en finissant sur un détail. La plupart des élèves se plaisent à entourer les pages de leur cahier de mise au net d'encadrements de couleur. Ces encadrements, ce sont des arabesques, des feuillages, des fleurs surtout. Chaque élève compose le sien à son gré, selon sa fantaisie; c'est elle-même qui choisit et arrange

les motifs et distribue les couleurs. J'ai trouvé là une variété d'imagination, un éclat, et en même temps, une harmonie de couleurs tout à fait surprenante. C'est à peine si j'ai rencontré, sur une centaine de cahiers que j'ai feuilletés, une dizaine d'enluminures brutales et criardes. Beaucoup étaient tout à fait charmantes. Ce n'est pas à l'école primaire que l'on obtiendrait en France de pareils résultats. Ici, l'œil n'a pas besoin, pour ainsi dire, d'une éducation ; il se forme comme de lui-même; le sentiment de l'harmonie y entre, dès l'enfance, avec la lumière. Lorsque Constantinople aura une école de peinture, il produira certainement de vrais peintres. L'école du Taxim n'aspire point certainement à faire des peintres; mais ses élèves sauront porter du goût dans les industries féminines auxquelles elles s'emploieront; et si, en particulier, elles s'appliquaient à la fabrication des fleurs, elles pourraient faire une redoutable concurrence à nos plus habiles ouvrières parisiennes.

Veuillez agréer, monsieur le ministre, l'expression de mon respectueux dévouement.

Charles BIGOT.

DES LECTURES POUR LES VEILLÉES

(*Troisième et dernier article*).

La première communication que nous devions à nos lecteurs est celle d'un article de journal qui, en nous arrivant, nous a révélé à la fois — disons-le à notre confusion — et le journal, et la Société dont il est l'organe, et l'œuvre de cette Société. Le journal est une petite *Revue mensuelle des livres nouveaux* qui a pour titre *La Lecture* et qui paraît à Genève depuis huit ans (1). *La Lecture* se publie « sous les auspices d'une *Société genevoise* (fondée en 1871) *pour l'encouragement de l'œuvre des Bibliothèques populaires* ».

En reproduisant gracieusement l'appel de la *Revue pédagogique*, notre confrère nous fait ses meilleurs souhaits et exprime l'espoir que nous arriverons à créer « un nouveau catalogue-type ». C'est par ce mot « nouveau » qu'on nous apprend, sans le moindre reproche et sans aucune nuance d'amour-propre froissé, que la Société genevoise des bibliothèques populaires a précisément publié l'année dernière un *Catalogue raisonné ou Guide pour servir à l'achat de bons livres et à la diffusion de la saine littérature* (2).

Nous avons sous les yeux ce volume, qui mérite d'être signalé à notre public. Les honorables fondateurs de la Société avaient d'abord mis au concours la rédaction du catalogue qu'elle projetait de publier. Le concours ne produisit pas ce qu'on en attendait, et le comité (3), ne se tenant pas pour battu, décida de rédiger lui-même, — ce qui veut dire, comme toujours, de confier à l'un de ses membres, — l'exécution de ce travail délicat entre tous. Le cadre de ce catalogue, très méthodiquement établi et non moins heureusement rempli, est beaucoup plus vaste que celui que nous avions conçu. Il contient neuf parties : 1° Histoire; 2° Biographies, mémoires et correspondance; 3° Morale, philosophie,

---

(1) Un cahier de 20 pages in-8°, chez Carey, imprimeur-éditeur à Genève. Prix pour la France : 4 fr. par an.

(2) Genève, chez Carey, et Paris, chez Fischbacher, 1 vol. in-8°, 166 pages ; prix : 2 fr.

(3) Le comité, d'après la première page du catalogue, était ainsi composé : MM. Murisier, *président*, Osw. Pictet, L. Sené, Bruno-Gambini, Eug. de Budé, le pasteur C. François, *secrétaire-rédacteur du catalogue*.

éducation; 4° Littérature; 5°.Romans; 6° Géographie et Voyages; 7° Sciences physiques et naturelles et leurs applications; 8° Livres pour la jeunesse et l'enfance; 9° Périodiques.

La question posée par la *Revue* est beaucoup plus restreinte. Il ne s'agissait que d'une forme de la lecture, la plus difficile peut-être, celle du moins qui exige le plus de précautions chez le lecteur comme elle réclame la plus grande réunion de qualités diverses chez l'auteur. Nous n'avons demandé à nos correspondants que leurs expériences et leurs avis sur les lectures de famille, faites en commun, à haute voix, à l'intention surtout de la jeunesse et en particulier des jeunes filles. Autrement nous aurions pu nous borner à ouvrir, et nous aurions pu suivre presque toujours en pleine confiance, le *Catalogue*, publié par le ministère, *des livres reconnus propres à être placés dans les Bibliothèques scolaires et populaires*, avec ses suppléments, celui de la *Société Franklin*, celui de la *Ligue de l'Enseignement*, et probablement quelques autres encore.

Mais c'est une question toute pédagogique que nous avions posée et qu'on a traitée. Il ne s'agit pas de dresser l'inventaire des bons livres, mais de ceux-là seulement qui satisfont à un ensemble de conditions très particulières, quant au mode de lecture et quant à la composition de l'auditoire.

Nos correspondants l'ont bien compris et leurs réponses en font foi, ainsi que le choix des ouvrages qui composent les listes adrèssées à la *Revue*. Il ne nous resterait qu'à clore cette consultation et à procéder au dépouillement méthodique des propositions, si nous n'avions d'abord à remercier de leurs envois plusieurs correspondants nouveaux, et à mettre sous les yeux du public quelques observations qu'on ne nous pardonnerait pas de garder pour nous.

Dans l'ensemble, les réponses concordent. La critique déjà faite sur l'absence de la poésie dans les premières listes s'est renouvelée. « Nous voulons lire de la poésie à nos élèves », — dit une lettre collective rédigée par plusieurs maîtresses d'école normale, — « d'abord parce qu'au degré de culture littéraire auquel elles sont parvenues, elles ne peuvent ignorer complètement la poésie contemporaine. Puis, et surtout, parce que nous voulons donner un aliment sain au sentiment poétique inné en

toute âme, et arracher par là nos élèves aux préoccupations dévorantes de chaque jour, à l'âpre souci de la vie matérielle. Nous voudrions leur faire entrevoir un coin de cet idéal qui peut adoucir les rudesses de leur existence, leur apprendre à écouter « cette musique intérieure que tout homme porte en soi », selon l'expression de Shakespeare. »

Répondons à ces maîtresses par ce passage d'une directrice d'école normale (Limoges) :

La poésie tient une grande place dans les lectures préférées des élèves, mais j'ai fait une remarqu que bien d'autres ont dû faire : les récits poétiques, les fragments de poèmes produisent des impressions beaucoup plus vives que la poésie lyrique. Lamartine n'est pas apprécié comme je le voudrais : les plus belles *Méditations* laissent dans l'auditoire une certaine froideur. Victor Hugo est certainement plus aimé. On demande beaucoup la *Grève des forgerons*, le *Naufragé*, l'*Épave*. La *Robe* d'Eugène Manuel est chez nous très populaire.

Il n'est pas sans intérêt de rapprocher de ces témoignages émanant des institutrices celui que nous envoie un professeur d'école normale, M. Bidart, confirmé, dit-il, dans son sentiment par la belle et récente étude de M. Pécaut sur la poésie dans l'éducation :

Si quelque chose mérite d'être lu à haute voix, ce sont bien les vers, et c'est en lisant des vers surtout que l'âme du lecteur va droit à l'âme de l'auditeur...

Les petits morceaux exquis de la *Comédie Enfantine* ont charmé mes élèves et les *Chants du Soldat* ont fait passer dans leur âme une émotion patriotique.

On peut faire un excellent choix dans les *Enfants de* V. Hugo; dans le *Livre d'un père*, de V. de Laprade ; dans les *Poèmes populaires* et les *Ouvriers*, de Manuel. De la *Légende des Siècles*, les morceaux les plus goûtés sont : la *Conscience*, le *Parricide*, le *Crapaud*, les *Pauvres Gens*. J'ai constaté que la *Grève des Forgerons*, de Coppée, est profondément aimée des élèves : j'ai vu même des enfants de l'école primaire pleurer en l'entendant, et me la demander pour la copier.

D'après mon expérience, la poésie n'amuse pas, mais elle attache fortement, et elle a le grand avantage de faire vibrer le cœur. Je voudrais aussi qu'on fît à nos jeunes gens beaucoup de lectures sur la guerre de 1870, dans le genre des *Récits de l'Invasion*, par Mézières, et du *Siège de Paris*, par Francisque Sarcey.

L'appel au sentiment patriotique trouve encore un écho puis-

1) Voir la *Revue pédagogique* du 15 novembre dernier.

sant, quoi qu'on en dise, dans beaucoup de cœurs français. Donnons-en au moins un exemple :

Je suis fils d'instituteur et l'aîné de six enfants. L'une de mes sœurs est professeur d'école normale.

Pendant toute la durée de notre séjour à l'école normale primaire, à chaque période aimée des vacances, nous avons fait le soir, devant la famille réunie, de ces bonnes lectures dont le souvenir nous reste bien cher. Et ce qui en double le charme, à nos yeux, c'est qu'elles ont porté des fruits. Notre vieux père, grand ami de la lecture et qui était l'âme de nos causeries du soir, a connu grâce à nous plusieurs bons ouvrages. Il les a placés dans la bibliothèque populaire. Il a fait mieux : tous les soirs, pour terminer sa classe du cours d'adultes, il lisait quelques chapitres de ces ouvrages : c'était la récompense, toujours impatiemment attendue, d'un travail assidû.

Inutile de dire par quels ouvrages nous avons commencé : notre père, ancien sous-officier ayant fait campagne, nous a inspiré de bonne heure l'amour de la France. Et nos premières lectures ont été, comme il arrive souvent dans nos populations de l'Est, pour les récits qui nous rappelaient nos cruels souvenirs d'enfance.

Nous avons passé de bonnes soirées avec M. Tissot dans le *Pays des Milliards*. Mais il y a bien des réserves à faire sur les ouvrages de ce genre — on ne peut les lire que par extraits.

Nous avons lu aussi, avec passion, les *Chants* et *Nouveaux Chants du Soldat* de Paul Déroulède.

J'ai trouvé, à la bibliothèque, un petit ouvrage qu'il faudrait faire lire à tous les Français : *Un exemple à suivre* : *La Prusse après Iéna*, par Ch. Levin. Et puis le *Siège de Paris*, de Sarcey. M. Legouvé a également donné la matière de plusieurs séances. J'ai lu en entier *Nos filles et nos fils*. Je vous assure qu'il nous a beaucoup intéressés, M. Legouvé, et souvent attendris.

(Suit une liste d'autres ouvrages à joindre au dossier). — L. Gehin, *Instituteur-adjoint à Gérardmer.*

Nous renonçons à publier, malgré leur intérêt, diverses lettres, dont nous mettrons du moins à profit les indications dans le travail d'ensemble, notamment celle de M. Lacroix, inspecteur à Millau, qui demande avec juste raison que l'on fasse une distinction profonde entre le catalogue des ouvrages destinés aux jeunes filles, celui qui conviendra aux écoles normales d'institutrices, et celui qu'on peut offrir par exemple aux cours d'adultes ou à la bibliothèque populaire; —celle de M. Blanchet, qui rappelle ses souvenirs de professeur de collège et les bonnes heures de lecture en classe, par exemple à la veille des congés: c'était toujours le théâtre, et souvent le théâtre contemporain, où l'on

puisait. Les élèves se distribuaient les rôles et souvent se chargeaient de rectifier le ton d'un camarade, de manifester leur impression, parfois plus sévère que celle du maître : une lecture ainsi faite n'est-elle pas, suivant le mot de Descartes, « une conversation avec les plus honnêtes gens »? — celle encore d'une institutrice du Rhône, Mme Philibert, qui passe en revue la plupart des femmes auteurs de livres pour la jeunesse; — la lettre enfin ou plutôt le mémoire, si ce n'est même le petit réquisitoire, où M. Géant, avec une mauvaise humeur qui n'est au fond que de l'humour, rappelle et décrit sans le flatter le temps où les lectures récréatives ne se faisaient qu'en cachette à l'école normale.

Plusieurs directeurs d'écoles normales nous racontent — et nous regrettons de ne pouvoir insérer tout au long leur récit qui n'a d'intérêt que par les détails — comment ils s'y sont pris pour introduire le goût et l'habitude de la lecture. Quelques-uns ont commencé par instituer des comptes-rendus oraux de lectures faites individuellement, et ils croient encore que c'est un des meilleurs moyens d'acclimater la lecture en commun (M. Gibaux, de Dijon, M. Petit, de Limoges, M. Nicot, d'Alençon); d'autres ont organisé des séances de lecture, ouvert à deux battants la bibliothèque de l'école et même leur propre bibliothèque, et provoqué l'échange d'idées, d'impressions, de critiques sous des formes ingénieusement variées et souvent piquantes (MM. R. Liquier, à Montbrison; Schuwer à Carcassonne; Graillet à Mirecourt; Vaillant à Laon; Lanet à Blois, etc.). A Carcassonne, c'est l'*Abbé Constantin* qui a réuni la grande majorité des suffrages de la jeunesse, et après lui, le *Roman d'un jeune homme pauvre*, de Feuillet. Plusieurs romans d'Edmond About sont également en faveur là et, partout : le *Roman d'un brave homme* figure presque sur toutes nos listes. A Laon, le directeur a demandé à chaque élève de fixer en quelques mots leur impression sur les ouvrages lus, et il a joint à sa lettre tout un petit dossier de notices ainsi rédigées. Elles font grand honneur à ces jeunes gens : leurs jugements respirent la droiture, le bon sens et le bon cœur. A Aix, M. Malet donne quelques détails que nous résumons :

Ce qui me manqua d'abord, ce furent les lecteurs. Peu de nos élèves, même de 3me année, étaient capables de rendre en lisant les

nuances des pensées et des sentiments. Je fis un choix : quinze élèves à peine sur cinquante se faisaient écouter avec intérêt. Mais sur ces quinze, les uns réussissaient dans la lecture des auteurs comiques, d'autres dans les sujets graves ; les uns lisaient mieux la prose, les autres les vers. Chaque soir, je désignais moi-même le lecteur qui me paraissait devoir rendre le mieux le sujet choisi.

Je crus d'abord que les lectures pédagogiques pourraient intéresser nos élèves; mais je ne tardai pas à reconnaître mon erreur. Je pensai que la forme y était pour beaucoup, et que les mêmes doctrines présentées sous d'autres dehors recevraient peut-être un tout autre accueil.

J'arrivai le lendemain avec *le Petit Chose*, d'Alphonse Daudet. Le lecteur nous débita avec beaucoup d'esprit et de sentiment la charmante histoire de *Bamban*. La pédagogie présentée sous cette forme avait réuni tous les suffrages.

Les jours suivants, je fis lire dans Legouvé : *Une composition en écriture* et *De l'avantage d'avoir une fille qui ne veut pas apprendre l'orthographe*. Le succès fut le même.

En littérature je fis la même expérience. Sauf Molière et surtout le Molière du *Médecin malgré lui*, des *Fourberies de Scapin*, les classiques ont été peu goûtés dans ces lectures du soir : et cela s'explique parfaitement. Nos élèves ont besoin, le soir, de repos et d'une détente d'esprit que ne donnent pas des lectures sérieuses. Il faut sortir un peu des sentiers battus, leur donner du nouveau, c'est-à-dire quelque chose qui ne se rapproche pas trop de leurs études habituelles. Voici quelques-unes des lectures qui ont présenté le plus d'attrait :

Fais ce que dois (Fr. Coppée).
La nuit de Mai. — *La nuit de Décembre* (Alf. de Musset).
Le soulier de Corneille (Th. Gautier).
Augusta Kopf, ou une Inspection dans une Ecole alsacienne (J. Girardin).
Les Bébés des champs (Gustave Droz).
Les quatre Cri-cris de la boulangère (Stahl).
Le Chant du laboureur (G. Sand).
La Grève des forgerons. — *Le naufragé* (Fr. Coppée).
Le Sous-préfet aux champs. — *Les Vieux*. — *La Défense de Tarascon* (Alph. Daudet).
L'Automne (Gustave Droz).
Le hulan et les trois couleurs. — *Le sergent* (P. Déroulède).
Le codicile de Me Moser. — *L'école*. — *La mère et l'enfant*; et, en général, les poésies de E. Manuel.

Vous voyez que je donne la préférence aux lectures courtes; à mon avis, la séance ne doit guère durer plus d'un quart d'heure *Court* et *bon*, ce sont les deux conditions requises. Les jeunes gens aiment peu qu'on renvoie la suite au lendemain.

Les *classiques*, on a pu en juger, sont mollement soutenus

dans les écoles normales d'instituteurs (1). Mme la directrice de l'école normale de Limoges prend leur défense par des raisons quelque peu imprévues :

On a peur que la lecture de quelques classiques ne fasse de la veillée un prolongement de la leçon de littérature; pour nos élèves, si neuves quand elles arrivent auprès de nous, qui n'ont jamais lu que les livres reçus à la distribution des prix, les classiques sont absolument inconnus. Elles s'intéressent autant au dénouement d'une tragédie qu'à celui d'un roman. Si l'on ne peut guère penser à les distraire avec une oraison funèbre ou le *Siècle de Louis XIV*, il n'en est pas de même pour le théâtre : les *Plaideurs* font au moins une fois par an la joie de mon auditoire; l'*Avare*, le *Malade imaginaire*, les *Précieuses ridicules*, sont toujours redemandés ; un certain nombre de tragédies ont le même succès auprès de nos jeunes filles. J'ajouterai que la lecture en est faite par moi, et que parfois on ne ménage pas les coupures.

Nos séances sont assez longues : celle du samedi ne comprend jamais moins d'une heure. Je crois qu'il y a un danger à interrompre trop tôt la lecture : l'imagination est excitée, on donnerait aux curiosités non satisfaites toutes les émotions malsaines du feuilleton.

Une dernière lettre de directrice d'école normale nous fera en quelque sorte assister à ces petites séances de lecture dans une école où elles ont été particulièrement goûtées, et nous ne croyons pas que personne en trouve le récit trop long :

Trois fois par semaine, je prends mes élèves, au salon, chez moi, en famille. Je les divise pour cela en trois groupes, non pas par années, mais d'après diverses qualités de caractère, d'intelligence, d'imagination, d'éducation première. Je garde bien entendu à part moi le secret de cette division.

Ceci fait, je choisis ma lecture du jour selon le groupe auquel je m'adresse ; je fais quelquefois passer quelques élèves de l'un dans l'autre sous un prétexte plausible. Toutes sont munies d'un ouvrage de fantaisie, crochet, broderie, frivolité, tricot. Nous sommes quatorze, quinze, vingt au plus, autour de la grande table, autour des petites, devant la cheminée, l'hiver; l'été, dans le jardin, sur le perron, dans l'herbe. Chacun lit à son tour, on s'arrête pour feuilleter les gravures, émettre un avis, faire une remarque, établir un rapproche-

(1) A ce sujet nous ne saurions trop recommander à nos lecteurs une brochure de Vinet, de 1843, intitulée : *Éléments d'un cours de lecture dans les auteurs classiques français*. C'est un choix fait par un maître. Vinet avait déjà publié son admirable Chrestomathie. Cette liste de morceaux choisis en est le complément. Un exemplaire de cette brochure, aujourd'hui très difficile à trouver, appartient à la bibliothèque du Musée pédagogique.

ment. C'est là que j'ai le mieux appris à connaître mes élèves; il me suffit de regarder leurs mains, la rapidité avec laquelle avance leur ouvrage, que parfois elles oublient et qui tombe sur les genoux, pour me rendre compte du plus ou moins d'intérêt que présente la lecture. Je suis souvent, dans l'impression que reflètent leurs yeux, dans l'agitation de leurs doigts, dans le plissement des lèvres, les sentiments qui les agitent. Je garde mes réflexions et j'en fais mon profit.

Et que de progrès j'ai ainsi obtenus dans l'art si difficile de la lecture! Il ne s'agit plus ici de lire comme au cours: il faut lire à la pleine satisfaction de toutes, et les compagnes sont parfois bien moins indulgentes que la maîtresse. J'empêche les moqueries malignes, mais je laisse faire très volontiers les critiques qui portent sur la volubilité, l'intonation, l'accent, la monotonie. Pour ma part je ne reprends jamais, je ne voudrais pas qu'on crût à une leçon de diction. Quand c'est trop mauvais, je trouve l'élève fatiguée, je prends le livre, je lis: l'élève a compris, elle se surveille une autre fois.

Que lisons-nous? Ah! c'est ici que vous me trouverez peut-être un peu hardie. Je reçois la *Revue des Deux Mondes*, la *Revue littéraire* et les *Annales*, et aussi un *Journal de Modes*. Eh bien! nous lisons d'abord tout ce qui là-dedans peut se lire. Et il y en a beaucoup plus qu'on ne croirait d'abord. Je choisis selon mon groupe. Quand il faut couper, je lis moi-même: ce jour-là, il se trouve que je n'ai pas de travail commencé, et les élèves sont ravies parce que je lis... un peu mieux qu'elles.

Dans la *Revue des Deux Mondes*, que vous citerai-je? *La femme d'un grand homme*, d'Arvède Barine, l'étude de Theuriet sur *Bastien Lepage*, le *Paysage dans l'art flamand* d'Emile Michel, plusieurs passages des *Clefs de La Bruyère* de Paul Janet, *En deçà et au delà du Danube* de M. de Laveleye, etc. Dans les *Annales*, on lit avec plaisir, toutes les fois qu'on le peut, l'article de Sarcey; je saute la politique, la revue théâtrale, quelques échos de Paris; nous lisons presque toujours les *Pages oubliées*, les *Propos du docteur*, les *Articles scientifiques*, etc. Quand nous rencontrons les jolies descriptions de M. Theuriet, c'est une joie. Je ne continue pas l'énumération, vous saisissez parfaitement le travail d'élimination auquel je me livre. Il est fort intéressant pour moi et très fructueux pour mes élèves. J'en fais autant pour la *Revue littéraire*; nous y avons lu avec plaisir des articles très sérieux de M. Bigot et de M. Gréard; *Comment je suis devenu journaliste*, de Sarcey, a excité le plus vif intérêt. Je cite au courant de la plume. Que de jolies choses j'oublie! Dans le *Journal de Modes* il y a parfois des articles très sensés. Il m'a aidé à m'élever très vivement contre l'absurde frange que les femmes portent sur le front et qui cache la partie du visage où se reflètent si bien l'intelligence et la pensée; il m'a servi pour me moquer des galons d'or et d'argent, pour faire comprendre la différence entre l'élégance de bon goût et la coquetterie maladroite qui suit la mode sans choix.

Croyez que ceci n'est pas inutile avec nos élèves, qui dans cette région surtout aiment souvent les couleurs voyantes et les falbalas.

Dans le *Temps*, dans le *Gagne-Petit*, que je reçois, il y a des articles très littéraires que nos élèves savent fort bien apprécier. Je leur ai lu quelques passages des discours à l'Académie de MM. Pailleron et Renan. Il fallait choisir, bien entendu, mais pourquoi nos filles ne seraient-elles pas initiées à ce beau mouvement littéraire, à cette vie intellectuelle dont nous sommes si heureux de nous sentir vivre?

Ne lisez-vous que des articles de journaux ou de revues, me dira-t-on? Non vraiment. Nous avons lu ensemble *la Fille de Roland*, d'Henri de Bornier, nous avons lu *l'Honneur et l'argent* de Ponsard. J'ose à peine le dire, nous nous sommes réjouies avec la *Grammaire* de Labiche; le *Voyage de M. Périchon* nous a égayées deux soirs, ainsi que *la Cigale chez les fourmis*. Nous distribuons les rôles. Trois lisent (nous n'avons qu'un livre) et nous sommes heureuses, moi comme elles. Nous avons lu ainsi *les Burgraves*, le *Trésor* de Coppée, *Fais ce que dois*, les *Doigts de fée* de Legouvé, et tout ce que j'ai pu trouver de possible dans notre répertoire, et je ne sache pas que personne y ait vu de mal.....

A toutes ces lettres sont jointes des listes plus ou moins étendues. Nous n'avons plus maintenant qu'à les analyser et à en dresser le relevé par ordre alphabétique.

Au moment de le faire, le Comité de rédaction de la *Revue* a cru devoir prendre une précaution contre les omissions toujours possibles d'ordinaire et même inévitables.

Il a décidé qu'aucun relevé ne serait publié avant que l'avis ci-après n'ait été porté à la connaissance des éditeurs de Paris et des départements :

La Direction du Musée Pédagogique (41, rue Gay-Lussac) vient d'ouvrir et de mettre à la disposition des Éditeurs une salle spéciale destinée à recevoir les meilleurs livres pouvant servir aux lectures de famille. MM. les Éditeurs qui auraient à présenter quelques ouvrages particulièrement dignes de figurer dans cette collection sont informés que la Direction du Musée est en mesure de les recevoir et de les exposer sans autres frais pour l'exposant que l'envoi d'un exemplaire de chaque ouvrage accompagné de l'indication du prix de vente.

C'est seulement après les envois des éditeurs que nous publierons la liste des livres désignés par nos correspondants comme paraissant convenir le mieux aux lectures en commun de la famille et de l'école.

F. Buisson.

COMMENT ON PEUT FAIRE UNE CLASSE D'HISTOIRE
A L'ÉCOLE NORMALE

Dans un précédent article [1], nous avons pris l'engagement de montrer comment on peut concevoir et organiser une classe d'histoire à l'école normale, de manière à remplir d'une façon utile le temps que le règlement du 3 août 1881 accorde à cet enseignement. C'était une imprudence : nous nous sommes bien vite aperçu, en relisant les nombreux articles qui ont paru ici même sur cette matière. Cependant, toute réflexion faite, comme il se peut qu'après les excellentes choses qui ont été dites, il en reste encore quelques-unes d'utiles à dire, nous venons aujourd'hui dégager notre parole. Aussi bien, notre intention est de nous placer à un point de vue spécial : nous nous proposons de quitter les généralités, ou, si l'on veut, les hauteurs sur lesquelles la question a été portée, de serrer les choses d'un peu plus près, d'entrer dans le vif du sujet et de faire, si on nous passe l'expression, le ménage d'une classe d'histoire. Cette façon d'envisager la question n'a rien de bien relevé, nous le sentons de reste; mais nous pensons qu'elle peut avoir son utilité et même son intérêt, surtout pour nos plus jeunes professeurs : c'en est assez pour que nous ne regrettions pas de l'avoir choisie.

Cette étude de pédagogie toute pratique nous obligera d'entrer plus d'une fois dans des détails qui pourront paraître bien minutieux, de tracer des règles qui pourront sembler bien étroites : nous en demandons pardon d'avance aux maîtres qui nous liront, les prévenant d'ailleurs que nous n'entendons en aucune façon contraindre leur liberté, ni les enfermer dans une réglementation dont ils ne pourraient s'affranchir. On a entrepris, dans un autre temps et dans un autre ordre d'enseignement, d'enchaîner ainsi l'initiative des professeurs, et nous n'avons pas oublié comment l'aventure s'est terminée. Ce que

---

[1] Voir la *Revue* du 15 juin 1885.

nous apportons aujourd'hui, ce sont simplement des conseils, des directions générales qui, pour être le fruit d'une longue pratique de l'enseignement de l'histoire et d'un commerce assidu avec les écoles normales, n'ont pas la prétention de s'imposer. Les maîtres auxquels nous nous adressons demeureront libres, par conséquent, de les modifier suivant leurs aptitudes personnelles, suivant les circonstances et les besoins du jour. Il suffira que nous les ayons mis sur la bonne voie, ou même que nous les ayons aidés à en trouver une meilleure.

A notre avis, un bon enseignement historique comprend quatre genres d'exercices principaux, outre les exercices accessoires qui viennent se grouper autour des premiers. Ce sont : 1° la leçon du maître; 2° les interrogations et les expositions orales, qui ne sont qu'une des formes de l'interrogation ; 3° le compte-rendu des devoirs; 4° les lectures. Chacun de ces exercices est nécessaire et tous ont une importance égale; ils doivent avoir par suite une place égale dans les soins du maître et, jusqu'à un certain point, dans le temps dont il dispose.

Nous rangerons donc sous ces quatre chefs les conseils que nous voulons consigner ici, et nous examinerons successivement ce que doit être une leçon d'histoire, comment les interrogations doivent être conduites, en quoi consiste une bonne correction de devoirs, et quelles sont enfin les lectures qu'il convient de recommander.

I

Que doit être une leçon d'histoire à l'école normale? Telle est la première question qui se pose ; c'est aussi la plus délicate à résoudre et celle sur laquelle il semble qu'on soit le moins d'accord. Elle nous a été adressée bien des fois par nos anciens élèves, devenus professeurs d'histoire, et voici la réponse que nous leur avons toujours faite. Puisqu'ils ont bien voulu nous accorder le droit de suite, ils nous permettront de la reproduire ici : il pourra leur être utile de l'entendre une fois de plus, et leurs collègues, quoique plus âgés et plus expérimentés, y trouveront peut-être quelque profit pour eux-mêmes.

Défiez-vous, leur disions-nous tout d'abord, d'une tendance qu'ont tous les jeunes professeurs, que vous aurez comme les autres, et qui consiste à trop enseigner, à trop parler, à faire des leçons trop longues. Vous avez beaucoup appris et vous savez beaucoup : vous êtes pleins de votre sujet et vous êtes animés d'un zèle généreux ; mais vous manquez d'expérience et vous vous imaginerez facilement que vous êtes tenus, non pas de faire étalage de votre science — le mot serait trop gros et l'injure gratuite, — mais d'enseigner à vos élèves tout ce qu'on vous a enseigné à vous-mêmes. Vous vous direz qu'ayant amassé des trésors de connaissances, ce n'est pas assurément pour les mettre sous le boisseau et les garder pour vous, et, glissant sur cette pente dangereuse, vous aborderez tous les sujets, vous croyant obligés en conscience de n'en quitter aucun sans l'avoir épuisé. Résistez à cette tendance ; le maître qui professe trop s'écoute et celui qui « s'écoute a peu de chance d'être écouté », c'est M. Gréard qui l'a dit. J'ai peur surtout qu'une fois dans votre chaire, encore tout remplis des souvenirs de l'École, vous ne cédiez à la tentation de refaire les cours que vous y avez entendus et recueillis. Ce ne serait plus de l'enseignement ; ce serait une inondation, et je vois d'ici vos malheureux élèves, submergés par le flot de votre érudition, entasser notes sur notes et sortir de votre classe les mains pleines, et l'esprit vide et las. Tout cela, sans doute, « part d'un bon naturel » et d'un désir louable de bien faire ; mais tout cela est mauvais et anti-pédagogique. Autre chose est un cours de l'École de Saint-Cloud, autre chose est un cours d'école normale ; autre chose encore est de s'instruire, autre chose est d'enseigner. De l'instruction, vous n'en aurez jamais assez, si vous voulez dominer votre sujet et « vous tenir au-dessus de votre besogne », comme le demande Pascal. Mais enseigner, c'est choisir ; on le disait encore ici dernièrement. L'enseignement ne vit que de sacrifices : sachez vous résigner à les faire, quelque douloureux qu'ils vous paraissent. Donnez beaucoup, puisque vous avez charge d'élèves ; mais réservez davantage encore, et n'oubliez jamais que la qualité maîtresse de tout bon enseignement, c'est la sobriété. Que vos leçons soient donc courtes : ce sera leur premier mérite ; les

faisant courtes, vous pourrez leur donner tous vos soins; dès lors, elles seront simples, claires et bien composées : ce sera leur seconde qualité. Et si, en pareille matière, il était possible de formuler une règle absolue, nous vous dirions qu'une leçon d'histoire à l'école normale ne doit jamais durer plus d'une demi-heure en première année, plus de trois quarts d'heure en seconde et en troisième années. On peut dire bien des choses et d'excellentes pendant ce temps! Et voyez les avantages : d'abord vous vous ménagerez du loisir pour les interrogations, les lectures et la correction des devoirs; en second lieu vous mettrez de la variété dans les exercices de la classe, et vos élèves, moins fatigués, vous suivront avec plaisir jusqu'au bout; leur faisant enfin des leçons courtes, vous leur demanderez des devoirs moins longs, et vous serez en droit d'exiger qu'ils les fassent avec plus de soin, en même temps que vous-même vous serez plus à l'aise pour les corriger.

Voilà ce que nous disions à nos élèves. Mais aussitôt ils nous arrêtaient par cette objection : Comment nous sera-t-il possible, en faisant des leçons d'une demi-heure ou de trois quarts d'heure au plus, d'étudier tout le programme réglementaire ? Comment, en aussi peu de temps, ferons-nous un cours complet d'histoire ? — Faire un cours complet d'histoire! répondions-nous, voilà bien l'erreur où tombent la plupart des maîtres et qui est la cause de tout le mal. Un professeur n'est pas un historien et rien ne l'oblige à dérouler devant ses élèves le tableau des événements, sans en omettre un seul. Qu'un auteur, et même un auteur de précis, expose toute la succession des faits, avec plus ou moins de détails suivant le but qu'il se propose, cela se comprend et cela est nécessaire. Mais faire une série de leçons, ce n'est pas faire un livre, et puisque d'autres se sont acquittés de cette tâche, pourquoi la recommencer, en vous exposant à la faire moins bien ? Craignez-vous qu'il ne reste plus de place pour l'enseignement oral ? Détrompez-vous ; il en reste une, et très suffisante : nous espérons bien le démontrer tout-à-l'heure.

Pour mieux nous entendre, prenons un exemple. Vous êtes au début de l'histoire de France et vous avez à parler des « Gaulois avant la conquête romaine et sous l'empire romain ». Allez-

vous exposer toute la suite des événements qui remplisent cette période, et raconter, par le menu, la lutte de huit années que soutinrent les Gaulois avant de céder au génie de leur vainqueur? Ce n'est pas deux heures, ni même deux classes qu'il faudrait pour épuiser un tel sujet. Et que de paroles et d'écritures inutiles ! A quoi bon d'ailleurs ? Est-ce que ces événements ne sont pas racontés dans tous les livres ? et si vous avez mis des livres entre les mains de vos élèves, n'est-ce pas parce que vous les trouvez bons, et pour qu'ils s'en servent ? Jugez-vous que ces livres sont incomplets par quelque endroit? Complétez-les, au cours des interrogations, ou renvoyez vos élèves aux histoires plus étendues qui se trouvent dans la bibliothèque de l'école. Quant à votre leçon, à vous, faites-la porter uniquement sur un des points les plus difficiles ou les plus importants de ce vaste sujet. Il y a, en effet, dans tous les numéros du programme, des parties qui sont à peu près connues des élèves, ou qu'ils peuvent aisément apprendre tout seuls ; il y en a d'autres, au contraire, sur lesquelles ils sont moins bien renseignés et qui demandent à être étudiées de plus près. Que ne prenez-vous une de ces dernières questions pour en faire le sujet de votre leçon ? Et, pour revenir à l'exemple que nous avons cité, que ne leur faites-vous, suivant l'année à laquelle vous vous adressez, ou une description intéressante de la Gaule, prenant soin de bien faire ressortir l'admirable situation de ce pays, qui est le nôtre, ses merveilleuses ressources et l'étroite corrélation qui existe entre les destinées d'un peuple, son climat et la configuration de son sol? ou bien une vive peinture du caractère, des mœurs, des institutions politiques et religieuses des Gaulois, nos ancêtres, notant avec soin tout ce que nous avons gardé d'eux et expliquant pourquoi le reste s'est modifié ou a disparu ? Que ne leur parlez-vous des causes qui ont amené la défaite de Vercingétorix et le triomphe de Jules César, ou encore de l'état de la Gaule sous la domination romaine, ou enfin de l'influence considérable que la victoire du christianisme et l'établissement de l'Église a exercée sur l'avenir de cette société déjà profondément remuée par la conquête romaine et qui allait être bouleversée de nouveau par la conquête germanique ? Sur ces différentes questions, vos élèves ont déjà des notions, je l'accorde ; mais ces notions ne sont ni

complètes, ni claires, soyez-en sûrs; peut-être même sont-elles erronées. Croyez-vous, par exemple, qu'ils se rendent un compte suffisant de ce qu'a été, dans notre pays, l'administration romaine, des traces durables qu'elle y a laissées, de l'empreinte profonde dont elle a marqué nos lois et nos institutions? Pensez-vous qu'ils sachent au juste ce qu'a été cette union imposée par la force, acceptée par la raison, et heureuse à ce point, durant près de trois siècles, que l'épouse oublia jusqu'à sa religion et à sa langue, et porta pendant longtemps le deuil du maître disparu? Etes-vous certains qu'ils se fassent une idée exacte de la façon dont cette union a été brisée, des causes qui ont fini par rendre intolérable une domination d'abord bienfaisante, et qui, en préparant la ruine d'un empire si solidement établi, ont ouvert nos frontières et le monde à de nouveaux conquérants, à une nouvelle organisation sociale, à une nouvelle civilisation, en un mot? Il serait facile de multiplier les exemples et de faire voir que, dans chaque article du programme, à côté de ce qu'on peut appeler le gros de l'histoire, il se trouve ainsi trois ou quatre questions parmi lesquelles un professeur peut choisir, sûr de faire alors une leçon qui sera sienne, qui sera vraiment intéressante et utile, que les élèves écouteront avec fruit parce qu'elle sera nouvelle pour eux, avec attention parce qu'elle sera courte. Et alors disparaîtront définitivement des écoles normales ces odieuses rédactions et ces notes indigestes, bonnes tout au plus à faire le désespoir du maître qui les lit et des élèves qui les écrivent, quand elles ne contribuent pas à faire désapprendre à ceux-ci le peu qu'ils savent de l'art d'exprimer leur pensée.

Parmi ces questions, vous n'en pourrez évidemment traiter qu'une seule dans votre leçon ; mais l'année suivante vous en choisirez une autre, et vous mettrez ainsi de la variété dans votre enseignement et dans vos propres études : vous ne tournerez pas dans le même cercle, et vous n'y ferez pas tourner vos élèves. Quant aux questions que vous n'aurez pas développées en classe, recommandez-les à l'attention de vos auditeurs; ou, mieux encore, après avoir tracé un plan pour chacune d'elles et indiqué, dans les auteurs mis à leur disposition, les chapitres qui s'y rapportent, demandez-leur de les prendre pour textes d'une

courte exposition orale, qu'ils devront faire à tour de rôle dans une des classes suivantes. Qui vous empêcherait, par exemple, de partager vos élèves en deux groupes ? Aux uns, vous demanderiez de reproduire par écrit la leçon que vous venez de faire; entre les autres, vous distribueriez comme sujets d'étude les questions dont vous auriez dû vous borner à tracer les grandes lignes. Si vous avez soin de renverser les rôles chaque semaine, les uns travailleront sur des notes et rapporteront un devoir; les autres travailleront sur des textes et prépareront une exposition orale. Vous institueriez de la sorte le devoir de quinzaine, dont nous parlerons bientôt, et vous enseigneriez à vos élèves à écrire et à parler, ce qui est le tout d'un maître. Peut-être le temps vous manquera-t-il pour faire rendre compte à tous vos élèves de toutes les questions qu'ils auront ainsi préparées; qu'importe? ils ne les auront pas moins étudiées; ils auront, sur certains points, pénétré au cœur même de l'histoire; ils auront pris d'excellentes habitudes de travail et ils pourront, à l'occasion, porter à l'école annexe les expositions orales qu'ils n'auront pas pu faire en classe. Pour le surplus, rapportez-vous en aux précis : les élèves y apprendront bien tout seuls des faits qui sont partout les mêmes, et vos interrogations feront le reste. Ainsi se trouvera résolu, croyons-nous, le problème difficile et souvent débattu de la part qu'il convient de faire, dans l'enseignement normal, au livre, au maître et au travail personnel des élèves. Enfin nous ajoutons, pour clore la série de nos conseils sur ce point, que toute leçon doit être précédée de la dictée d'un court sommaire ou d'un plan, et que, pour les règnes considérables ou les époques importantes, il est nécessaire que le professeur en indique lui-même les grandes divisions et trace des cadres où les événements viendront se placer en ordre et comme en perspective.

II

Nous croyons que la leçon a sa place marquée au commencement de la classe, parce que les élèves sont mieux disposés en ce moment à faire l'effort d'attention et d'intelligence nécessaire. Nous placerions les interrogations immédiatement après la leçon. Celles-ci ayant pour but de s'assurer non seulement que les

élèves savent ce qui leur a été donné à apprendre, mais encore — et ceci est un point important — qu'ils ont bien compris la leçon qu'ils viennent d'entendre, il est naturel qu'elles suivent cette leçon.

Il y a deux manières d'interroger, toutes deux utiles, et qui doivent être employées tour à tour. Dans la première, le professeur se propose de vérifier si ses élèves sont bien maitres de ce qu'on appelle la trame de l'histoire, c'est-à-dire des faits, des dates et des noms propres. Il pose alors des questions simples, qui se succèdent rapidement et qui ne demandent que quelques mots de réponse. Il se garde bien d'adresser toutes ces questions au même élève; il les disperse, au contraire, sur tous les bancs, afin de tenir en haleine la classe entière et de réveiller l'attention de ceux qui seraient tentés de ne pas écouter ou de se désintéresser de la réponse à faire. Il faut, en effet, qu'il soit bien entendu qu'une question adressée à un élève s'adresse à toute la classe et que tous doivent être prêts à répondre, si l'élève interrogé hésite, ou ne sait pas. A ces questions rapides, le maître exige une réponse rapide, mais exacte et faite en bons termes. Si la réponse ne le satisfait pas, il passe à un autre élève, puis à un autre, jusqu'à ce qu'elle soit telle qu'il la désire. Ce genre d'interrogation paraît facile, au premier abord, et à la portée de tous: il y faut cependant de la dextérité, une grande précision, de l'entrain, de la variété, et de l'ordre cependant, pour ne pas dérouter les élèves. On s'en servira surtout avec profit dans les révisions et les récapitulations, si nécessaires particulièrement en première année, et aussi dans ces courts instants qui s'appellent les moments perdus d'une classe. Ne restât-il que quelques minutes, ce temps suffit pour placer quelques questions : il doit être employé.

A ce sujet, nous ne saurions trop recommander aux maitres d'attacher une grande importance aux faits et aux dates. Sans doute, les faits et les dates ne sont point l'histoire, pas plus que des matériaux ne sont une maison. Mais nous ne sachions pas qu'on ait encore entrepris de construire une maison sans matériaux. Rassemblons donc d'abord des matériaux, point trop nombreux, mais de bonne qualité; faisons des fondations solides; nous construirons ensuite l'édifice, nous le distribuerons de la

façon la plus commode, et nous l'ornerons, s'il se peut. Ce n'est, nous le savons bien, qu'une affaire de mémoire, et, dans ces derniers temps, on a quelque peu médit de la mémoire. On en a abusé dans nos écoles, soit; mais ce n'est pas une raison pour brûler ce qu'on a adoré, et un préjugé ne vaut pas mieux qu'une superstition. Malgré le mal qu'on en a pu dire, la mémoire reste un merveilleux auxiliaire de l'intelligence et l'un des leviers les plus puissants de tout enseignement. Or, si les enfants et les jeunes gens ont une mémoire facile, qui ne sait combien elle est fugitive et combien sujette aux défaillances! On a dit qu'il fallait oublier l'histoire au moins six fois, avant de la savoir à peu près. Ce n'est donc pas trop de l'apprendre à l'école primaire et de l'apprendre encore avec soin à l'école normale; et puisque c'est en première année que les élèves doivent surtout se munir de ce bagage, on a eu cent fois raison de ne pas leur enlever une heure. Laissons sourire ceux qui parlent avec dédain de ces faits et de ces dates qu'il est plus commode de railler que d'apprendre, et continuons à en faire la base de tout enseignement historique.

L'autre façon d'interroger, celle-là d'un ordre plus élevé, consiste à demander à un élève, soit qu'on le désigne à l'improviste, soit, ce qui vaut mieux, qu'on l'ait désigné d'avance, de raconter un événement ou de reproduire des explications précédemment données. L'élève prend alors la parole et le maître n'intervient que pour le diriger, le soutenir ou le rectifier, mais toujours avec discrétion : c'est l'exposition orale. Pendant cet exercice, le professeur veillera surtout à ce que le langage de l'élève soit clair et correct ; il ne se montrera sévère que pour les erreurs matérielles ou pour les incorrections trop choquantes de la forme, encourageant et louant volontiers tous les efforts heureux. Il proportionnera d'ailleurs la difficulté et la durée de ces expositions au degré d'avancement de ses élèves, et, peu exigeant pour ceux de première année, il demandera davantage à leurs camarades plus âgés. Quant au temps pendant lequel l'élève doit garder la parole, nous pensons que cinq ou dix minutes en première et en seconde années, dix ou quinze minutes en troisième, sont des limites qu'il ne faut pas dépasser. Au surplus, ce ne sont là que des indications : qu'on ne demande pas aux élèves

de fournir une carrière au-dessus de leurs forces, c'est le seul conseil qui se puisse utilement donner. Ce genre d'exercice n'est pas sans présenter quelques difficultés, et les choses n'iront pas toutes seules au début. Que le professeur ne se décourage pas cependant : ses élèves s'en tireront mal tout d'abord, ils feront un peu mieux ensuite, peut-être feront-ils tout à fait bien à la fin de leurs études. C'est en histoire d'ailleurs que les expositions orales sont encore le plus faciles, parce qu'en histoire les élèves sont soutenus par les faits et par leur enchaînement. Mais, quelle que soit la difficulté, il faut que les maîtres la surmontent et ne s'exposent plus au reproche qu'on leur fait trop souvent, et non sans raison, de trop parler et de ne pas faire parler assez leurs élèves. N'est-ce pas des instituteurs qu'ils préparent, et leur premier devoir n'est-il pas de les former à l'enseignement oral? Il va de soi que c'est dans cette partie de la classe que trouveront naturellement leur place les expositions sur des sujets désignés à l'avance, dont nous avons parlé plus haut, et les comptes-rendus de lectures dont nous parlerons tout à l'heure.

III

La correction des devoirs est une des tâches les plus importantes du professeur, une de celles auxquelles il ne peut se soustraire sans donner d'abord un fâcheux exemple, sans se priver ensuite d'un de ses plus puissants moyens d'action sur l'esprit et sur le travail de ses élèves. Si ces jeunes gens savent d'avance que leurs devoirs ne seront ni lus ni corrigés, pourquoi se donneraient-ils la peine de les bien faire ? et s'ils les font mal ou s'ils ne les font pas, de quel droit leur professeur les en blâmerait-il ? D'autre part, nos élèves sont nos juges, des juges parfois sévères, mais clairvoyants et justes le plus souvent. Ils savent, sans qu'il y paraisse toujours, un gré infini au maître qui s'intéresse à leurs travaux, et ils lui rendent en respect et en reconnaissance ce qu'ils lui ont pris de son temps et de ses soins. Pour lui être agréable et ne pas encourir ses reproches, ils font ce que l'amour désintéressé du travail ne leur ferait pas faire tout seul, et cette sorte de collaboration intime du maître avec l'élève ne peut qu'accroître l'ardeur de l'un et le prestige de

l'autre. Un devoir qui n'est pas corrigé est un pensum; un maître qui ne corrige pas les devoirs, fût-il supérieur sous d'autres rapports, est un médiocre pédagogue. Les professeurs doivent donc corriger les devoirs de leurs élèves. C'est une lourde obligation, nous le reconnaissons sans peine; aussi importe-t-il de trouver un moyen de l'alléger autant que possible, tout en lui conservant le caractère sérieux qu'elle doit avoir. Alors se présentent plusieurs questions : Quelle doit être, d'une façon générale, la longueur d'un devoir écrit ? Ce devoir sera-t-il hebdomadaire, de quinzaine ou mensuel ? Comment enfin le professeur s'y prendra-t-il pour que la correction de ces devoirs ne soit pas écrasante et reste cependant profitable ?

Sur le premier point, notre sentiment est déjà connu. Si nous avons insisté pour que la leçon fût courte, c'est, en grande partie, pour que le devoir ne fût pas long. Nous dirions, si nous n'hésitions devant la minutie de ces détails, que sa longueur doit varier entre quatre et six pages au maximum, quatre pages en première année, cinq ou six en seconde et en troisième. Si l'on veut qu'un devoir soit bien composé et correctement écrit, — et il faut le vouloir absolument, — ce sont là des limites qu'on ne saurait dépasser sans danger à l'école normale. Aller au delà serait imposer aux maîtres et aux élèves un travail excessif, rebutant, stérile. Ce serait retomber dans la rédaction interminable et dans un recopiage inintelligent de notes ou de passages de manuels. Ce n'est pas d'ailleurs, qu'on veuille bien y songer, une petite affaire pour des élèves inexpérimentés que d'écrire convenablement quatre, cinq ou six pages. Pour un tel devoir, il faut autant de temps et plus d'application que pour un travail double, écrit à la hâte, sans souci de la forme et de la composition. Enfermés dans ces limites, les élèves s'habitueront peu à peu à peser leurs idées, à les mettre en ordre et à ne dire que le nécessaire : ils apprendront à écrire, et le professeur d'histoire deviendra le très utile collaborateur du professeur de littérature. Un devoir d'histoire peut et doit être un véritable exercice de style : il faut donc qu'il soit court.

Les élèves seront-ils tenus de remettre un devoir écrit toutes les semaines, ou tous les quinze jours, ou tous les mois ? A cet égard, les avis sont partagés. Il existe même des écoles normales

où il ne se fait plus du tout de devoirs d'histoire, sans doute parce qu'on n'en demande plus au brevet. C'est toujours le même jeu de réaction à outrance : on avait abusé des rédactions ; on proscrit complètement les devoirs. Dans ces écoles normales, on se contente de demander aux élèves de prendre des notes en classe et de les mettre en ordre à l'étude, aux professeurs de vérifier ce travail et de s'assurer qu'il est suffisamment exact. Si tout cela se fait et se fait bien, c'est assurément quelque chose, et nous retenons le procédé pour l'appliquer à ceux des élèves qui, ayant une exposition orale à préparer, sont dispensés du devoir écrit. Mais est-ce là tout ce qu'on peut attendre de l'enseignement historique ? Si cet enseignement n'a pour but que de faire enregistrer des faits, la méthode peut se défendre, et encore n'en sommes-nous pas bien certain, car nous avons grand'peur que ces notes, même prises avec soin, même revues et corrigées, ne composent un bien maigre viatique pour des normaliens qui seront demain des instituteurs. Le plus médiocre manuel vaudra toujours bien autant que ces cahiers d'où sont forcément bannis tout style et toute composition. Quoi qu'on fasse, des notes ne sont que des notes, tout au plus un aide-mémoire, et si elles ne servent pas à faire un devoir écrit (nous ne parlons que des notes d'histoire), disons franchement qu'elles ne servent de rien ou qu'elles ne servent de guère. Comment veut-on, en effet, que des écritures faites à la hâte soient claires et complètes, même avec les additions et les corrections que les élèves et les maîtres y pourront apporter ? et si elles ne sont ni complètes ni claires, de quel secours pourront-elles bien être à quelques mois de distance ?

Et puis, est-ce vraiment une façon d'exercer de jeunes élèves à écrire et à composer ? et n'est-il pas à craindre qu'ils n'apportent dans leurs compositions françaises le désordre et la négligence qu'on est bien forcé de tolérer dans des notes rapides ? La composition d'histoire a été supprimée de l'examen du brevet supérieur ; soit. Nous ne discuterons pas la question de savoir si c'est un bien ou si c'est un mal ; mais on nous permettra de faire remarquer qu'il n'y a pas bien longtemps, encore la composition française, au brevet élémentaire comme au brevet supérieur, ne portait que sur l'histoire, et qu'aujourd'hui

ces sortes de sujets sont bannis de l'un et de l'autre examen. Quoi qu'il en soit, si la composition historique a été supprimée, la composition française a été maintenue, et qui ne voit que le meilleur moyen de préparer les candidats (puisqu'aussi bien c'est des candidats qu'on paraît s'occuper surtout) à faire une composition aussi difficile qu'une dissertation sur un sujet de morale ou de littérature, c'est de les habituer peu à peu à tirer de leurs notes et de leurs lectures la matière d'un devoir, et de leur propre réflexion l'ordre et l'arrangement de ces matériaux? Eh quoi! tout d'un coup, presque sans préparation, à ces élèves qui savent à peine tenir une plume, vous allez demander de traiter un sujet de morale ou de littérature, si facile qu'on veuille le supposer, c'est-à-dire de faire un effort qui coûte aux plus habiles et aux mieux munis? Vous leur dites : Réfléchissez, cherchez en vous-mêmes, puisez dans votre propre fonds, trouvez des idées, et, quand vous les aurez rassemblées, ordonnez-les, disposez-les et rendez-les dans un langage approprié. C'est bientôt dit, en vérité! et l'on sait de reste quels résultats produisent ces excellents conseils! Ne serait-il pas plus sage — nous dirions presque : ne serait-il pas plus humain — de diviser le travail et de fournir d'abord les idées à ces pauvres jeunes gens qui peinent et s'essoufflent à remuer un sol mal préparé et qui se découragent à n'en rien tirer? Or, en histoire, les idées, ce sont, en premier lieu, les faits; ce sont, en second lieu, les rapprochements et les comparaisons que ces faits appellent; ce sont enfin les jugements qu'ils provoquent. Voilà la matière d'une composition toute trouvée; il ne s'agit plus que de la mettre en œuvre, et c'est vraiment bien assez pour nos élèves. Ici, comme dans l'exposition orale, ils seront du moins sur un terrain solide, et on pourra espérer qu'ils y marcheront sans trop broncher. Nous ne condamnons pas, tant s'en faut, les autres exercices de composition française; mais nous sommes convaincu que la meilleure préparation à cette composition, c'est un devoir d'histoire court, bien ordonné et bien écrit. Quand nos élèves-maîtres sauront faire convenablement l'un, ils seront bien près d'être en état de faire convenablement l'autre. C'est pourquoi nous conseillons à nos professeurs d'histoire, qui sont presque toujours en même temps professeurs

de littérature, de retenir ces deux exercices et les employer tour à tour.

Après cela, nous n'avons pas besoin de dire que nous ne sommes partisan ni du devoir hebdomadaire qui imposerait aux élèves et aux maîtres un travail excessif, ni du devoir mensuel, qui serait trop espacé et qui suppose des lectures et des recherches dont la place n'est pas marquée à l'école normale. Le devoir de quinzaine a encore, à nos yeux, cet autre avantage de se prêter à la combinaison que nous avons recommandée et qui consiste à faire alterner les devoirs de littérature avec les devoirs d'histoire, et ceux-ci avec les expositions orales.

Qu'est-ce maintenant qu'une bonne correction de devoirs ? Si nous ne connaissions les obligations multiples des professeurs d'école normale, nous leur dirions : Une bonne correction de devoirs consiste à lire attentivement chaque copie, à relever toutes les erreurs de faits, à combler les lacunes, à retrancher les superfluités, à signaler les négligences de style, à remplacer une expression incorrecte par le terme propre, à refaire parfois une phrase peu française ou mal venue, à résumer enfin, dans une note substantielle, avec les qualités et les défauts du devoir, le jugement sommaire que l'on porte sur lui. Mais un tel travail est long, et vouloir imposer aux maîtres cette correction à fond de toutes les copies, ce serait exiger plus qu'ils ne peuvent donner. Aussi nous bornerons-nous à leur recommander de faire ce travail, chaque semaine et dans chaque division, sur deux ou trois copies, choisies non pas toujours parmi les meilleures, mais aussi parmi les médiocres, et même parmi les mauvaises, s'il s'en trouve. Pour les autres, il ne se dispensera pas de les lire attentivement; mais il suffira qu'il marque par une note rapide, et parfois qu'il relève par un simple trait les erreurs et les négligences qu'il rencontrera, en y joignant toujours son appréciation motivée sur la valeur du devoir. Quand un professeur corrige un devoir, c'est une conversation qu'il engage avec son élève ; cette conversation peut être longue ; elle peut aussi être brève : elle doit toujours être sérieuse et claire. Elle doit être bienveillante aussi. Que les maîtres soient touchés des défauts, c'est leur droit; mais qu'ils soient plus touchés encore des qualités, c'est leur devoir. Nous ne savons rien qui soit plus propre

à décourager les élèves que de leur montrer sans cesse leur insuffisance, rien de plus injuste aussi. On ne gagne rien à les rabaisser ainsi à leurs propres yeux et aux yeux de leurs camarades. Un éloge donné à propos fait souvent plus de bien qu'une longue et minutieuse critique, et il n'est si médiocre copie qui n'ait quelque mérite, si modeste effort qui ne soit digne d'être encouragé. Nous voudrions même que le professeur commençât toujours par faire ressortir les qualités du devoir qu'il corrige : il trouverait ensuite l'élève mieux disposé à recevoir ses critiques et à en faire son profit.

A chaque classe et suivant le temps dont il disposera, il rendra compte verbalement d'un ou plusieurs de ces devoirs, particulièrement de ceux qui pourront être présentés comme des modèles, ou qui offriront la plus ample matière à ses commentaires et qu'il aura annotés avec le plus de soin. Nous insistons sur ce dernier point, car une correction ne s'improvise pas, et, pour la faire d'une façon utile, on n'est jamais assez préparé. L'assurance de certains maîtres qui prétendraient corriger un devoir au pied levé ne se comprendrait pas mieux que la coupable imprudence de ceux qui monteraient dans leur chaire pour y faire une leçon sans l'avoir méditée. Si ces derniers ne se rencontrent plus guère dans les écoles normales, il peut s'en trouver encore qui regardent la correction des devoirs comme chose secondaire ou facile, et ce sont ceux-là que nous avons voulu mettre en garde contre une aussi grave erreur pédagogique.

IV

Il nous reste à dire quelques mots des lectures historiques à faire en classe et hors de classe. On se plaint — et l'on n'a malheureusement que trop raison — que nos élèves n'ont pas assez le goût des livres, et tout récemment encore on cherchait ici même le moyen de le leur inspirer.

Nous croyons, nous aussi, qu'il n'est ni sage, ni de bonne pédagogie, de toujours renvoyer les élèves à leurs auteurs classiques, quelque saine et fortifiante que soit cette nourriture; nous pensons qu'il faut leur permettre de faire des excursions hors de ce magnifique domaine, dont ils finissent par ne plus

apprécier les beautés, comme on finit par ne plus être frappé des plus imposants spectacles de la nature, lorsqu'ils se renouvellent tous les jours sous nos yeux; nous admettons enfin qu'on les autorise, sous réserve d'un contrôle attentif, à lire des romans, des nouvelles, des revues et quelques-uns de nos poètes contemporains. Mais, parmi les lectures qui reposent en instruisant, on nous permettra bien de compter les livres d'histoire, nous entendons de ces livres qui, par l'abondance et la variété des détails ou par l'éclat du style, ont le don de captiver les plus jeunes intelligences et les moins cultivées. Rien ne saurait être plus profitable à nos élèves que la fréquentation de ces grands esprits, à condition cependant qu'un maître vigilant guide ces lecteurs inexpérimentés et leur indique avec soin les chapitres ou les parties de chapitre qu'il est utile qu'ils lisent. Même de nos plus illustres historiens, des élèves d'école normale ne peuvent pas tout lire, non qu'une telle lecture soit un danger en soi, mais parce que le temps leur manquerait pour leurs autres études, et que, si l'on n'y prenait garde, ils pourraient tomber d'un excès dans un autre. Qui ne sait, en effet, quelle séduction exerce sur les esprits l'œuvre d'un Michelet, par exemple, et combien il est difficile de s'en détacher une fois qu'on y a goûté? Il faut « savoir perdre du temps », sans doute; mais il n'en faut pas trop perdre, lorsqu'on poursuit un but. A l'école normale, le moment des longues lectures désintéressées n'est pas encore venu : il suffit qu'on en prenne le goût.

Les lectures historiques, si elles sont bien choisies, peuvent, à l'égal des romans et des nouvelles, donner ce goût des livres, parce qu'elles sont tout aussi accessibles et tout aussi attrayantes. Par ce côté encore, le professeur d'histoire peut seconder utilement le professeur de littérature, et il lui appartient, presqu'autant qu'à son collègue, d'initier ses élèves à ce noble commerce qui est une des meilleures joies de la vie. Dans ce but, et aussi pour confirmer et compléter son enseignement oral, il devra, chaque semaine, trouver du temps pour lire ne fût-ce que quelques pages de l'un de nos grands historiens, ayant soin — cela est à peine nécessaire à dire — que ces pages se rapportent au sujet de sa leçon. S'il y met du choix et de la discrétion, et si, avec cela, il sait lire, il n'aura pas besoin de lire

beaucoup; il pourra même, si la cloche sonne, interrompre sans inconvénient le chapitre commencé; les élèves sauront le retrouver et l'achever en particulier. Outre ces lectures faites en classe, le professeur en indiquera d'autres à faire en étude, soit en vue des devoirs écrits ou des expositions orales, soit afin de renforcer son enseignement sur certains points, soit simplement pour faire naître et développer chez ses élèves l'habitude de lire. Il s'assurera que ces lectures ont porté leurs fruits, en en demandant de temps en temps le compte-rendu oral. Enfin, dans cette sorte d'exercice, comme dans tous les autres, il mettra de la mesure, et il n'écrasera pas ses élèves sous des notes bibliographiques inutiles. Il n'importe pas qu'on lise beaucoup de livres, disait Sénèque, mais qu'on en lise de bons; nous ajouterons : et qu'on les lise bien.

En résumé, exposer dans une courte leçon un point spécial et important du programme; — faire précéder cette leçon de la dictée d'un sommaire, et la faire suivre de l'indication de sujets à étudier privément; — tracer des plans pour ces sujets et des cadres pour les grandes périodes de l'histoire; — interroger les élèves et, au cours des interrogations, leur donner les explications que le sujet comporte; —parler le moins possible et faire parler les élèves le plus possible; — leur demander souvent de courtes expositions orales et des comptes-rendus de leurs lectures; — faire, surtout en première année, de fréquentes révisions et de fréquentes récapitulations, de manière qu'en passant en seconde année les élèves possèdent bien la suite et l'enchaînement des faits; — par une correction exacte et bienveillante de leurs travaux écrits, leur enseigner non seulement l'histoire, mais encore l'art de composer et d'écrire ; — enfin, par des lectures habilement choisies, leur inspirer le goût des bons livres et des recherches personnelles : tels sont les nombreux et importants devoirs qui incombent aux professeurs d'histoire, et vraiment l'on ne saurait dire que, pour les remplir convenablement, le temps dont ils disposent est trop long. Puissent-ils même ne pas trouver qu'il est trop court !

E. JACOULET.

PÉDAGOGIE PRATIQUE

(SOUVENIRS D'INSPECTION)

Je trouve dans une école des tables vieux système, des bancs sans dossier. avec un écartement beaucoup trop grand : forcément les élèves se tiennent mal. J'en vois plusieurs qui sont assis sur l'arête du banc et qui ont la poitrine appuyée sur l'arête de la table. J'en fais l'observation à l'instituteur. « Que faire, monsieur, me répond-il ? J'ai demandé le renouvellement du mobilier scolaire ; mais la commune est pauvre: on m'a répondu qu'on avait pas de ressources.

— N'auriez-vous pas pu demander simplement qu'on rapprochât un peu le banc de la table ? Il suffirait pour cela d'un coup de scie et d'une mortaise. Vos tables ne vaudraient pas sans doute des tables avec bancs à dossier ; mais au moins vos petits enfants ne seraient pas forcés de prendre, pour écrire, cette posture vraiment tortionnaire et anti-hygiénique.

— C'est vrai, monsieur, je n'y avais pas pensé. Mais je vais le demander ; et cela, on le fera.

— Un seul tableau noir !

— Oui, monsieur, c'est bien insuffisant. Quand je me suis donné la peine d'y tracer une carte ou un dessin que je voudrais pouvoir conserver pendant quelques jours, je me vois souvent obligé de les effacer, parce que j'ai besoin de mon tableau pour d'autres exercices. J'en ai demandé un second; mais je n'ai pu l'obtenir.

— Si vous vous étiez contenté de demander qu'à côté de votre tableau on plaçât une planchette verticale, solidement fixée au mur, l'auriez-vous obtenu ?

— C'est probable, mais dans quel but ?

— C'est qu'alors, à l'aide de deux charnières, vous auriez pu y attacher votre tableau ; ce qui vous aurait permis de le retourner et d'utiliser ses deux faces. Une petite tringle également fixée au mur, sur laquelle il reposerait quand il est étendu, dans l'un et dans l'autre sens, de manière à ne pas

fatiguer la charnière, eût complété l'installation, et vous auriez deux tableaux au lieu d'un. C'est bien simple.

— Oui, monsieur; mais c'est comme l'œuf de Colomb, encore fallait-il y penser.

— J'ai vu dans une école voisine tout le pan de mur qui fait face aux élèves garni de trois tableaux noirs, placés à la suite l'un de l'autre. Celui du milieu est fixé à la muraille ; les deux autres, à droite et à gauche, sont montés sur charnières et adhérents à celui du milieu ; ce sont comme deux portes qui tournent sur leurs gonds et qui présentent leurs deux faces. Cela fait cinq tableaux noirs qui sont à la disposition de l'instituteur.

— Mon collègue est bien heureux, monsieur ; on n'en peut pas trop avoir. »

***

A trois kilomètres d'un chef-lieu de département, j'inspecte un groupe scolaire. Dans l'école des filles, les élèves reçoivent la lumière de droite, et, comme les fenêtres sont assez basses, elle n'y voient pas ou y voient mal; dans celle des garçons, les élèves reçoivent la lumière de face et le tableau noir qu'ils ont devant eux est à contre-jour.

« Pourquoi ces tables ne sont-elles pas tournées de manière à ce que les élèves reçoivent la lumière de gauche, comme le prescrivent les instructions ministérielles? La disposition de la classe s'y prête; il n'y a aucun empêchement.

— Je ne sais pas, répond l'institutrice; les tables étaient disposées de la sorte, quand je suis arrivée, et je les ai laissées comme elles étaient.

— Et vous, monsieur l'instituteur, pourquoi vos élèves reçoivent-ils la lumière de face?

— Je n'ai pas eu de raison; peut-être cependant y voient-ils mieux ainsi.

— Oui; mais leurs yeux doivent certainement en souffrir. Mais vous, monsieur l'inspecteur primaire, comment tolérez-vous cela? Il y a bien des années pourtant que vous faites régulièrement l'inspection de ces écoles.

— Oh! je dois bien le leur avoir dit; mais on se lasse de répéter toujours les mêmes choses! »

***

« Mon petit ami, pourriez-vous me dire où est le Nord? — Ici, monsieur. — Et l'Est? — Là, monsieur. — Comment le savez-vous? — C'est toujours de ce côté que le soleil se lève et c'est pour cela qu'on l'appelle Orient ou Est. — Très bien, mon enfant. — Et puis, monsieur, il y a au plafond une *rose des vents*: il suffit de la regarder. — A la bonne heure. »

En haut du tableau noir je vois écrit, à la suite de la date du jour, 5 mai, les mots: *Ouverture des États généraux de 1789*.

« Monsieur l'instituteur, est-ce que vous indiquez ainsi chaque jour les éphémérides?

— Pas tous les jours, mais chaque fois que la date rappelle l'anniversaire d'un fait important. C'est la première chose que mes élèves regardent en entrant en classe, et ils ne manquent jamais de m'en demander l'explication. C'est l'affaire d'une minute et cela les intéresse.

— Je vois sur les cahiers, à la suite de chaque dictée, le nom de l'auteur d'où elle est tirée, avec la date de sa naissance et celle de sa mort. Est-ce que vous leur donnez aussi sa biographie, avec le titre des principaux ouvrages qu'il a composés?

— Oui, monsieur, mais en quelques mots seulement. Cela leur ouvre l'esprit, éveille leur curiosité: souvent, quand le morceau leur a plu, ils viennent me demander l'ouvrage d'où je l'ai tiré afin de pouvoir le lire tout entier. »

Inutile d'ajouter que, dans cette école, l'emploi du temps est affiché et suivi; que la liste des morceaux choisis qui ont été ou qui doivent être appris par cœur, est également collée sur carton et affichée, etc., etc. — Bon maître; bonne école.

***

« Voyons, monsieur l'instituteur. les cahiers de vos élèves. Vous avez adopté le cahier unique?— Oui, monsieur l'inspecteur, c'est-à-dire que... nous en avons deux. — Comment deux? Deux cahiers uniques?— Oui, monsieur; je sais bien que cela



paraît un peu singulier; il vaudrait peut-être mieux les appeler *cahiers journaliers*. — Et pourquoi cela? — C'est que les élèves font des devoirs à la maison, et, s'ils n'avaient qu'un seul cahier, le maître ne pourrait jamais le garder après la classe pour le corriger. — Cela, c'est une raison. Mais voyons; est-il bien nécessaire que les élèves aient des devoirs à faire à la maison ? Quel genre de devoirs donnez-vous? des exercices pris dans les grammaires, de la copie plus ou moins intelligente? En tout cas, des devoirs que l'élève ne soigne pas, que souvent le maître ne corrige pas. — Monsieur, il n'en aurait pas le temps; il se contente d'y jeter un coup d'œil et de s'assurer que le devoir a été fait. — Ne pensez-vous pas qu'il suffirait de donner aux élèves quelque chose à apprendre? — Mais ce sont les parents qui y tiennent. — Oui, je l'entends dire partout, sans en être bien convaincu. Je me demande s'ils ne seraient pas aussi flattés de voir leurs enfants étudier une leçon et de la leur faire réciter. En tout cas, ces exercices pleins de fautes et souvent peu appropriés aux futurs besoins de leurs enfants, doivent leur donner une assez triste idée de l'enseignement qu'ils reçoivent à l'école. Mais passons. Je reviens aux deux cahiers uniques. Les voilà, en effet. Je vois sur l'un le commencement d'une histoire dont la fin est sur l'autre : ici, les affluents de droite de la Loire; là, les affluents de gauche. Je suis un peu dérouté : avec le temps je me familiariserais sans doute. Mais est-ce que vous verriez quelque inconvénient, puisque deux cahiers il y a, à ce qu'il y en eût un pour les devoirs faits en classe, et l'autre pour les devoirs faits à la maison? Au moins nous respecterions le sens des mots; ce qui est bien quelque chose. — Peut-être; j'y réfléchirai.

« Voici un titre qui termine une page, et le devoir qu'il annonce ne commence qu'au verso. — C'est sans doute que l'élève n'a pas voulu perdre la ligne qui restait libre au bas de la page. — Petite économie, qui ne compense pas un défaut d'ordre et de goût. Je vois des mots mal coupés à la fin des lignes. Mieux vaudrait, quand il ne reste pas un espace suffisant pour le mot tout entier, aller à la ligne et laisser un blanc. En tout cas, si l'on coupe un mot, qu'il soit au moins coupé à la fin d'une syllabe. — J'y veillerai, monsieur.

« Ces morceaux de poésie sont sans doute appris par cœur? — Oui, monsieur. — C'est très bien; mais pourquoi l'élève n'a-t-il pas été à la ligne après chaque vers? — Il m'a semblé que la chose importait peu, les enfants ne sachant pas de quoi se compose un vers. — Elle importe beaucoup, au contraire : il faut qu'ils sentent la mesure pour les bien réciter et que la rime les frappe. Mauvaise habitude.

» Encore des analyses grammaticales écrites! — Oh! monsieur, nous en faisons bien peu. — Il ne faut pas en faire du tout, au moins sous cette forme; c'est du temps perdu. Voici ce que je lis, répété trois fois dans le même devoir : *Le, article simple, masculin, singulier, indique que le substantif auquel il se rapporte est pris dans un sens déterminé.* Vos élèves sont incapables de comprendre cela, et chacun d'eux l'a écrit plusieurs centaines de fois. Ils ont cela de commun, du reste, avec des milliers de Français, grands et petits, qui ont fréquenté l'école depuis quarante ans. — Mais, monsieur, il faut pourtant bien que les élèves connaissent la nature de chaque mot et le rôle qu'il joue dans la phrase. — Sans doute; mais faites-le leur comprendre une bonne fois, à l'aide d'un exemple bien choisi, et puis que ce soit tout. »

J'envoie un élève au tableau. « Mon ami, écrivez la phrase suivante : *L'homme lâche n'est pas homme.* Soulignez le mot *homme*, qui s'y trouve deux fois. Dans le premier cas, il est précédé de l'article; dans le second, il est employé sans article. Pourquoi? » L'enfant ne répond pas, et je me l'explique.

« Voyons, quand je dis : *l'homme lâche*, il est bien entendu d'abord, n'est-ce pas? que c'est comme si je disais : *les hommes lâches*. Mais est-ce qu'il s'agit ici de tous les hommes, quels qu'ils soient?

— Non, monsieur; il s'agit seulement de ceux-là qui sont lâches.

— Très bien, et, grâce à Dieu, il n'y a pas que des hommes lâches; il faut même espérer qu'ils ne sont qu'une exception dans la grande famille humaine. Le sens du mot *homme* n'a donc pas ici toute l'étendue qu'il pourrait avoir; sa signification est restreinte, *déterminée*, comme dit votre grammaire. Comprenez-vous bien ce mot *déterminé?* Voici un champ dont je ne vois

pas la limite, ou dont les limites n'ont jamais été fixées, qui n'est pas borné: c'est un champ mal déterminé, indéterminé. Celui, au contraire, qui a été mesuré, aux extrémités duquel on a mis des bornes, qui a des limites bien marquées, est un champ déterminé. Un mot dont le sens a été restreint, limité, est de même un mot déterminé. *L'*, qui précède le mot *homme*, indique que le sens du mot *homme* a été limité, qu'il est restreint à la classe des hommes lâches. Au contraire le mot *homme*, dans le second cas, est pris dans son sens le plus étendu possible; il exprime l'homme en général, l'homme quel qu'il soit : l'homme lâche, classe déterminée, ne rentre pas dans la classe indéterminée des hommes en général, c'est-à-dire des hommes vraiment dignes de ce nom; et voilà pourquoi, cette fois, il est employé sans article.

» Attendez, monsieur l'instituteur, pour donner cette explication à vos élèves, ou une explication analogue, qu'ils soient en état de la comprendre; et quand ils l'auront comprise, tenez-vous-en là. Mais ne faites pas de cette formule abstraite le point de départ et comme la base de votre enseignement du français; surtout ne la faites pas écrire, et cela toutes les semaines au moins, à des élèves pour lesquels elle est absolument vide de sens. »

***

« Vous tutoyez vos élèves. Pourquoi ? — Monsieur, c'est une habitude. — L'habitude est mauvaise. — Ils arrivent tout petits, et il semble que ce soit plus affectueux de leur dire *tu*; puis, ils grandissent et l'on continue. — Êtes-vous bien sûr que ce tutoiement n'ôte rien au respect qu'ils vous doivent ? — Je ne le crois pas, monsieur. — Passe; quoique j'en doute un peu. Mais il peut se faire qu'il y en ait parmi eux qui occupent plus tard une position relativement élevée; et quand vous les rencontrerez, les tutoierez-vous encore ? Cela pourrait leur déplaire. Vous ne le ferez pas; vous leur direz *vous* alors; mais vous en serez gêné et ils le remarqueront. Cette gêne empêchera l'effusion pourtant bien naturelle des sentiments qu'éprouvent l'un pour l'autre, lorsqu'ils se rencontrent, un maître et un élève qui ne se sont pas vus depuis longtemps.

apprécier les beautés, comme on finit par ne plus être frappé des plus imposants spectacles de la nature, lorsqu'ils se renouvellent tous les jours sous nos yeux; nous admettons enfin qu'on les autorise, sous réserve d'un contrôle attentif, à lire des romans, des nouvelles, des revues et quelques-uns de nos poètes contemporains. Mais, parmi les lectures qui reposent en instruisant, on nous permettra bien de compter les livres d'histoire, nous entendons de ces livres qui, par l'abondance et la variété des détails ou par l'éclat du style, ont le don de captiver les plus jeunes intelligences et les moins cultivées. Rien ne saurait être plus profitable à nos élèves que la fréquentation de ces grands esprits, à condition cependant qu'un maître vigilant guide ces lecteurs inexpérimentés et leur indique avec soin les chapitres ou les parties de chapitre qu'il est utile qu'ils lisent. Même de nos plus illustres historiens, des élèves d'école normale ne peuvent pas tout lire, non qu'une telle lecture soit un danger en soi, mais parce que le temps leur manquerait pour leurs autres études, et que, si l'on n'y prenait garde, ils pourraient tomber d'un excès dans un autre. Qui ne sait, en effet, quelle séduction exerce sur les esprits l'œuvre d'un Michelet, par exemple, et combien il est difficile de s'en détacher une fois qu'on y a goûté? Il faut « savoir perdre du temps », sans doute; mais il n'en faut pas trop perdre, lorsqu'on poursuit un but. A l'école normale, le moment des longues lectures désintéressées n'est pas encore venu : il suffit qu'on en prenne le goût.

Les lectures historiques, si elles sont bien choisies, peuvent, à l'égal des romans et des nouvelles, donner ce goût des livres, parce qu'elles sont tout aussi accessibles et tout aussi attrayantes. Par ce côté encore, le professeur d'histoire peut seconder utilement le professeur de littérature, et il lui appartient, presqu'autant qu'à son collègue, d'initier ses élèves à ce noble commerce qui est une des meilleures joies de la vie. Dans ce but, et aussi pour confirmer et compléter son enseignement oral, il devra, chaque semaine, trouver du temps pour lire ne fût-ce que quelques pages de l'un de nos grands historiens, ayant soin — cela est à peine nécessaire à dire — que ces pages se rapportent au sujet de sa leçon. S'il y met du choix et de la discrétion, et si, avec cela, il sait lire, il n'aura pas besoin de lire

beaucoup; il pourra même, si la cloche sonne, interrompre sans inconvénient le chapitre commencé; les élèves sauront le retrouver et l'achever en particulier. Outre ces lectures faites en classe, le professeur en indiquera d'autres à faire en étude, soit en vue des devoirs écrits ou des expositions orales, soit afin de renforcer son enseignement sur certains points, soit simplement pour faire naître et développer chez ses élèves l'habitude de lire. Il s'assurera que ces lectures ont porté leurs fruits, en en demandant de temps en temps le compte-rendu oral. Enfin, dans cette sorte d'exercice, comme dans tous les autres, il mettra de la mesure, et il n'écrasera pas ses élèves sous des notes bibliographiques inutiles. Il n'importe pas qu'on lise beaucoup de livres, disait Sénèque, mais qu'on en lise de bons; nous ajouterons : et qu'on les lise bien.

En résumé, exposer dans une courte leçon un point spécial et important du programme; — faire précéder cette leçon de la dictée d'un sommaire, et la faire suivre de l'indication de sujets à étudier privément; — tracer des plans pour ces sujets et des cadres pour les grandes périodes de l'histoire; — interroger les élèves et, au cours des interrogations, leur donner les explications que le sujet comporte; —parler le moins possible et faire parler les élèves le plus possible; — leur demander souvent de courtes expositions orales et des comptes-rendus de leurs lectures; — faire, surtout en première année, de fréquentes révisions et de fréquentes récapitulations, de manière qu'en passant en seconde année les élèves possèdent bien la suite et l'enchaînement des faits; — par une correction exacte et bienveillante de leurs travaux écrits, leur enseigner non seulement l'histoire, mais encore l'art de composer et d'écrire; — enfin, par des lectures habilement choisies, leur inspirer le goût des bons livres et des recherches personnelles: tels sont les nombreux et importants devoirs qui incombent aux professeurs d'histoire, et vraiment l'on ne saurait dire que, pour les remplir convenablement, le temps dont ils disposent est trop long. Puissent-ils même ne pas trouver qu'il est trop court!

E. JACOULET.

PÉDAGOGIE PRATIQUE

(SOUVENIRS D'INSPECTION)

Je trouve dans une école des tables vieux système, des bancs sans dossier. avec un écartement beaucoup trop grand : forcément les élèves se tiennent mal. J'en vois plusieurs qui sont assis sur l'arête du banc et qui ont la poitrine appuyée sur l'arête de la table. J'en fais l'observation à l'instituteur. « Que faire, monsieur, me répond-il ? J'ai demandé le renouvellement du mobilier scolaire ; mais la commune est pauvre : on m'a répondu qu'on avait pas de ressources.

— N'auriez-vous pas pu demander simplement qu'on rapprochât un peu le banc de la table ? Il suffirait pour cela d'un coup de scie et d'une mortaise. Vos tables ne vaudraient pas sans doute des tables avec bancs à dossier ; mais au moins vos petits enfants ne seraient pas forcés de prendre, pour écrire, cette posture vraiment tortionnaire et anti-hygiénique.

— C'est vrai, monsieur, je n'y avais pas pensé. Mais je vais le demander ; et cela, on le fera.

— Un seul tableau noir !

— Oui, monsieur, c'est bien insuffisant. Quand je me suis donné la peine d'y tracer une carte ou un dessin que je voudrais pouvoir conserver pendant quelques jours, je me vois souvent obligé de les effacer, parce que j'ai besoin de mon tableau pour d'autres exercices. J'en ai demandé un second; mais je n'ai pu l'obtenir.

— Si vous vous étiez contenté de demander qu'à côté de votre tableau on placât une planchette verticale, solidement fixée au mur, l'auriez-vous obtenu ?

— C'est probable, mais dans quel but ?

— C'est qu'alors, à l'aide de deux charnières, vous auriez pu y attacher votre tableau ; ce qui vous aurait permis de le retourner et d'utiliser ses deux faces. Une petite tringle également fixée au mur, sur laquelle il reposerait quand il est étendu, dans l'un et dans l'autre sens, de manière à ne pas

fatiguer la charnière, eût complété l'installation, et vous auriez deux tableaux au lieu d'un. C'est bien simple.

— Oui, monsieur ; mais c'est comme l'œuf de Colomb, encore fallait-il y penser.

— J'ai vu dans une école voisine tout le pan de mur qui fait face aux élèves garni de trois tableaux noirs, placés à la suite l'un de l'autre. Celui du milieu est fixé à la muraille ; les deux autres, à droite et à gauche, sont montés sur charnières et adhérents à celui du milieu ; ce sont comme deux portes qui tournent sur leurs gonds et qui présentent leurs deux faces. Cela fait cinq tableaux noirs qui sont à la disposition de l'instituteur.

— Mon collègue est bien heureux, monsieur ; on n'en peut pas trop avoir. »

***

A trois kilomètres d'un chef-lieu de département, j'inspecte un groupe scolaire. Dans l'école des filles, les élèves reçoivent la lumière de droite, et, comme les fenêtres sont assez basses, elle n'y voient pas ou y voient mal; dans celle des garçons, les élèves reçoivent la lumière de face et le tableau noir qu'ils ont devant eux est à contre-jour.

« Pourquoi ces tables ne sont-elles pas tournées de manière à ce que les élèves reçoivent la lumière de gauche, comme le prescrivent les instructions ministérielles? La disposition de la classe s'y prête; il n'y a aucun empêchement.

— Je ne sais pas, répond l'institutrice; les tables étaient disposées de la sorte, quand je suis arrivée, et je les ai laissées comme elles étaient.

— Et vous, monsieur l'instituteur, pourquoi vos élèves reçoivent-ils la lumière de face?

— Je n'ai pas eu de raison; peut-être cependant y voient-ils mieux ainsi.

— Oui; mais leurs yeux doivent certainement en souffrir. Mais vous, monsieur l'inspecteur primaire, comment tolérez-vous cela? Il y a bien des années pourtant que vous faites régulièrement l'inspection de ces écoles.

— Oh! je dois bien le leur avoir dit; mais on se lasse de répéter toujours les mêmes choses! »

***

« Mon petit ami, pourriez-vous me dire où est le Nord? — Ici, monsieur. — Et l'Est? — Là, monsieur. — Comment le savez-vous? — C'est toujours de ce côté que le soleil se lève et c'est pour cela qu'on l'appelle Orient ou Est. — Très bien, mon enfant. — Et puis, monsieur, il y a au plafond une *rose des vents*; il suffit de la regarder. — A la bonne heure. »

En haut du tableau noir je vois écrit, à la suite de la date du jour, 5 mai, les mots: *Ouverture des États généraux de 1789.*

« Monsieur l'instituteur, est-ce que vous indiquez ainsi chaque jour les éphémérides?

— Pas tous les jours, mais chaque fois que la date rappelle l'anniversaire d'un fait important. C'est la première chose que mes élèves regardent en entrant en classe, et ils ne manquent jamais de m'en demander l'explication. C'est l'affaire d'une minute et cela les intéresse.

— Je vois sur les cahiers, à la suite de chaque dictée, le nom de l'auteur d'où elle est tirée, avec la date de sa naissance et celle de sa mort. Est-ce que vous leur donnez aussi sa biographie, avec le titre des principaux ouvrages qu'il a composés?

— Oui, monsieur, mais en quelques mots seulement. Cela leur ouvre l'esprit, éveille leur curiosité: souvent, quand le morceau leur a plu, ils viennent me demander l'ouvrage d'où je l'ai tiré afin de pouvoir le lire tout entier. »

Inutile d'ajouter que, dans cette école, l'emploi du temps est affiché et suivi; que la liste des morceaux choisis qui ont été ou qui doivent être appris par cœur, est également collée sur carton et affichée, etc., etc. — Bon maître; bonne école.

***

« Voyons, monsieur l'instituteur. les cahiers de vos élèves. Vous avez adopté le cahier unique?— Oui, monsieur l'inspecteur, c'est-à-dire que... nous en avons deux. — Comment deux? Deux cahiers uniques?— Oui, monsieur; je sais bien que cela

paraît un peu singulier; il vaudrait peut-être mieux les appeler *cahiers journaliers.* — Et pourquoi cela? — C'est que les élèves font des devoirs à la maison, et, s'ils n'avaient qu'un seul cahier, le maître ne pourrait jamais le garder après la classe pour le corriger. — Cela, c'est une raison. Mais voyons; est-il bien nécessaire que les élèves aient des devoirs à faire à la maison ? Quel genre de devoirs donnez-vous ? des exercices pris dans les grammaires, de la copie plus ou moins intelligente? En tout cas, des devoirs que l'élève ne soigne pas, que souvent le maître ne corrige pas. — Monsieur, il n'en aurait pas le temps; il se contente d'y jeter un coup d'œil et de s'assurer que le devoir a été fait. — Ne pensez-vous pas qu'il suffirait de donner aux élèves quelque chose à apprendre? — Mais ce sont les parents qui y tiennent. — Oui, je l'entends dire partout, sans en être bien convaincu. Je me demande s'ils ne seraient pas aussi flattés de voir leurs enfants étudier une leçon et de la leur faire réciter. En tout cas, ces exercices pleins de fautes et souvent peu appropriés aux futurs besoins de leurs enfants, doivent leur donner une assez triste idée de l'enseignement qu'ils reçoivent à l'école. Mais passons. Je reviens aux deux cahiers uniques. Les voilà, en effet. Je vois sur l'un le commencement d'une histoire dont la fin est sur l'autre : ici, les affluents de droite de la Loire; là, les affluents de gauche. Je suis un peu dérouté : avec le temps je me familiariserais sans doute. Mais est-ce que vous verriez quelque inconvénient, puisque deux cahiers il y a, à ce qu'il y en eût un pour les devoirs faits en classe, et l'autre pour les devoirs faits à la maison? Au moins nous respecterions le sens des mots; ce qui est bien quelque chose. — Peut-être; j'y réfléchirai.

« Voici un titre qui termine une page, et le devoir qu'il annonce ne commence qu'au verso. — C'est sans doute que l'élève n'a pas voulu perdre la ligne qui restait libre au bas de la page. — Petite économie, qui ne compense pas un défaut d'ordre et de goût. Je vois des mots mal coupés à la fin des lignes. Mieux vaudrait, quand il ne reste pas un espace suffisant pour le mot tout entier, aller à la ligne et laisser un blanc. En tout cas, si l'on coupe un mot, qu'il soit au moins coupé à la fin d'une syllabe. — J'y veillerai, monsieur.

« Ces morceaux de poésie sont sans doute appris par cœur? — Oui, monsieur. — C'est très bien; mais pourquoi l'élève n'a-t-il pas été à la ligne après chaque vers? — Il m'a semblé que la chose importait peu, les enfants ne sachant pas de quoi se compose un vers. — Elle importe beaucoup, au contraire : il faut qu'ils sentent la mesure pour les bien réciter et que la rime les frappe. Mauvaise habitude.

» Encore des analyses grammaticales écrites! — Oh! monsieur, nous en faisons bien peu. — Il ne faut pas en faire du tout, au moins sous cette forme; c'est du temps perdu. Voici ce que je lis, répété trois fois dans le même devoir : *Le, article simple, masculin, singulier, indique que le substantif auquel il se rapporte est pris dans un sens déterminé.* Vos élèves sont incapables de comprendre cela, et chacun d'eux l'a écrit plusieurs centaines de fois. Ils ont cela de commun, du reste, avec des milliers de Français, grands et petits, qui ont fréquenté l'école depuis quarante ans. — Mais, monsieur, il faut pourtant bien que les élèves connaissent la nature de chaque mot et le rôle qu'il joue dans la phrase. — Sans doute; mais faites-le leur comprendre une bonne fois, à l'aide d'un exemple bien choisi, et puis que ce soit tout. »

J'envoie un élève au tableau. « Mon ami, écrivez la phrase suivante : *L'homme lâche n'est pas homme.* Soulignez le mot *homme*, qui s'y trouve deux fois. Dans le premier cas, il est précédé de l'article; dans le second, il est employé sans article. Pourquoi? » L'enfant ne répond pas, et je me l'explique.

« Voyons, quand je dis : *l'homme lâche,* il est bien entendu d'abord, n'est-ce pas? que c'est comme si je disais : *les hommes lâches.* Mais est-ce qu'il s'agit ici de tous les hommes, quels qu'ils soient?

— Non, monsieur; il s'agit seulement de ceux-là qui sont lâches.

— Très bien, et, grâce à Dieu, il n'y a pas que des hommes lâches; il faut même espérer qu'ils ne sont qu'une exception dans la grande famille humaine. Le sens du mot *homme* n'a donc pas ici toute l'étendue qu'il pourrait avoir; sa signification est restreinte, *déterminée,* comme dit votre grammaire. Comprenez-vous bien ce mot *déterminé?* Voici un champ dont je ne vois

pas la limite, ou dont les limites n'ont jamais été fixées, qui n'est pas borné: c'est un champ mal déterminé, indéterminé. Celui, au contraire, qui a été mesuré, aux extrémités duquel on a mis des bornes, qui a des limites bien marquées, est un champ déterminé. Un mot dont le sens a été restreint, limité, est de même un mot déterminé. *L'*, qui précède le mot *homme*, indique que le sens du mot *homme* a été limité, qu'il est restreint à la classe des hommes lâches. Au contraire le mot *homme*, dans le second cas, est pris dans son sens le plus étendu possible; il exprime l'homme en général, l'homme quel qu'il soit : l'homme lâche, classe déterminée, ne rentre pas dans la classe indéterminée des hommes en général, c'est-à-dire des hommes vraiment dignes de ce nom; et voilà pourquoi, cette fois, il est employé sans article.

» Attendez, monsieur l'instituteur, pour donner cette explication à vos élèves, ou une explication analogue, qu'ils soient en état de la comprendre; et quand ils l'auront comprise, tenez-vous-en là. Mais ne faites pas de cette formule abstraite le point de départ et comme la base de votre enseignement du français; surtout ne la faites pas écrire, et cela toutes les semaines au moins, à des élèves pour lesquels elle est absolument vide de sens. »

***

« Vous tutoyez vos élèves. Pourquoi ? — Monsieur, c'est une habitude. — L'habitude est mauvaise. — Ils arrivent tout petits, et il semble que ce soit plus affectueux de leur dire *tu*; puis, ils grandissent et l'on continue. — Êtes-vous bien sûr que ce tutoiement n'ôte rien au respect qu'ils vous doivent ? — Je ne le crois pas, monsieur. — Passe ; quoique j'en doute un peu. Mais il peut se faire qu'il y en ait parmi eux qui occupent plus tard une position relativement élevée ; et quand vous les rencontrerez, les tutoierez-vous encore ? Cela pourrait leur déplaire. Vous ne le ferez pas; vous leur direz *vous* alors; mais vous en serez gêné et ils le remarqueront. Cette gêne empêchera l'effusion pourtant bien naturelle des sentiments qu'éprouvent l'un pour l'autre, lorsqu'ils se rencontrent, un maître et un élève qui ne se sont pas vus depuis longtemps.

» J'ai connu un brave instituteur de campagne qui tutoyait tous ses élèves: l'un d'eux entra dans l'enseignement et revint comme inspecteur d'académie dans le département où il était né: l'instituteur qui lui avait appris à lire y exerçait encore. Malgré les instances de son ancien élève, il ne voulut plus jamais le tutoyer; mais il en éprouvait une sorte de malaise quand il le rencontrait, et son inspecteur aussi.

» L'inconvénient est plus grand encore, s'il s'agit des filles et surtout de celles qui fréquentent une école mixte, dirigée par un instituteur. Ces petites filles, un jour, deviendront des femmes. Croyez-vous que leurs maris seront flattés de les entendre tutoyer par un monsieur qui n'est pas de la famille après tout, et que souvent même ils ne connaissent pas? Le maître s'abstiendra alors de les tutoyer. Pourquoi ne pas y renoncer tout de suite? Ou plutôt pourquoi prendre une habitude qui ne présente aucun avantage, et à laquelle on sera obligé de renoncer plus tard? »

***

Les enfants sont essentiellement imitateurs: ils prennent les habitudes de leur maître, les mauvaises aussi bien que les bonnes. Donc, surveillez-vous: pas de manies, pas de tics; l'accent du pays, soit, mais pas de vices de prononciation.

Ici, le maître a l'habitude de commencer le mot de la réponse à la question qu'il vient de poser. Ainsi: « Un de ses sem.....blables; un acte mau.....vais, » etc. Voilà ce que j'appelle un tic, fatigant à la longue. Et puis les élèves cherchent la fin d'un mot; ils ne cherchent ni l'idée, ni la réponse à la question qui leur a été posée.

Là, un élève prononce « *ain* juste », au lieu de « *un* juste. » Je lui fais écrire au tableau noir: « un juste est celui qui n'est pas injuste », et il lit: « *ain* juste est celui qui n'est pas *ain*juste ». Ses camarades, qui pourtant ont le même défaut de prononciation, se mettent à rire. Je ne tarde pas à m'apercevoir que cette prononciation est celle du maître.

Ailleurs un maître me parle de la leçon de *grand'mère*, et tous les élèves disent: « ma *grand'mère* », au lieu de ma *grammaire*.

Mais c'est pour l'écriture surtout que les défauts du maître sont graves. En général tous les élèves d'une école ont la même écriture, celle de leur maître. Si celui-ci adopte des formes de lettres qui lui sont personnelles, tous ses élèves reproduiront ces mêmes formes, avec les variantes que pourra y ajouter la fantaisie de chacun : dès lors l'écriture n'est plus une convention, elle n'est plus un moyen de communication. Ainsi c'était l'usage de faire le *d* avec la boucle à gauche ; l'habitude se répand de faire cette boucle à droite. Oh ! le malheur en soi n'est pas grand. Je ne crois pas qu'il y ait plus de raison de la faire à gauche qu'à droite, et je vois même que les Grecs la faisaient à droite dans leur *delta*. C'est, je le répète, très innocent. Qui ne voit cependant qu'une lettre qui s'écrit de deux façons complique les difficultés de la lecture, et que, pour peu qu'on se laisse aller sur cette pente, le caprice de chacun aidant, on finira par ne plus s'entendre ? Ailleurs je trouve un instituteur qui, au lieu de points sur ses *i*, fait des espèces de fouets, des queues recourbées, et tous ses élèves reproduisent sur leurs cahiers cette fioriture de mauvais goût. Pour faire un 4, on fait trois traits, deux angles alternes-internes en quelque sorte : « C'est pour ne pas relever la plume, me dit-on, et par suite aller plus vite. » Mauvaise raison : on fait les choses ou on ne les fait pas ; mais quand on les fait, il faut les bien faire. — Petites choses sans doute, mais qui deviennent grandes, quand elles se répètent et se multiplient. On peut, sans être pessimiste, dire qu'aujourd'hui, dans nos écoles primaires, l'écriture se perd, l'écriture s'en va : la faute en est aux maîtres et aux maîtresses qui ne s'en occupent pas assez et qui surtout ne se surveillent pas eux-mêmes.

I. C.

HORACE MANN,

Premier secrétaire du Conseil d'Éducation du Massachusetts.

Lorsque Horace Mann vint prendre place en 1837 parmi les pédagogues réformateurs de la Nouvelle-Angleterre (1), tous saluèrent en lui leur chef. En s'effaçant devant lui, ils ne rendirent pas seulement hommage à la supériorité de la situation, du talent, du caractère; ils reconnurent qu'une phase nouvelle s'ouvrait pour la campagne qu'ils avaient entreprise depuis douze ans; que le temps était venu de passer de la théorie à l'application, de l'initiative personnelle et isolée à l'action de l'Etat.

Du sentiment de cette nécessité à la législature de Boston venait de sortir la loi du 20 avril, qui établissait le premier Bureau ou Conseil d'Education *(Board of Education)* organisé en Amérique, création imparfaitement définie, simple ébauche au début, dont un secrétaire incomparable allait révéler la portée. Huit membres nommés par le gouverneur de l'État, le

(1) Voir dans la *Revue pédagogique* du 15 juillet 1884 l'article intitulé *La Réforme scolaire aux Etats-Unis*, et dans le numéro du 15 octobre suivant l'étude sur *Cyrus Peirce.*

Voir aussi, sur Horace Mann, une *Conférence* de M. Laboulaye, prononcée le 21 février 1869 au Conservatoire des Arts et Métiers et reproduite en partie dans le *Magasin Pittoresque.* Cette conférence figure également en tête de la traduction par M. Guerlin de Guer du Discours d'Horace Mann sur l'*Importance de l'Education dans une République*, 2me édition, librairie Berger-Levrault. Nous nous permettons de rappeler aussi notre étude sur *Horace Mann, promoteur de l'éducation populaire*, 2me édition, librairie H.-E. Martin. Quant aux écrits pédagogiques d'Horace Mann lui-même et aux documents originaux sur sa vie et son œuvre, on les trouvera dans l'édition en trois volumes qu'en a donnée sa veuve, Mme Mary Mann, à Boston et à Cambridge, de 1865 à 1868. Ces trois volumes contiennnent une *Vie* d'Horace Mann d'après des souvenirs personnels, ses lettres et son journal intime; les *Sept Conférences* qu'il a publiées; ses *douze Rapports* annuels au Conseil d'Education, son mémoire sur l'*Architecture Scolaire*, et la *Préface du Journal des Écoles publiques.* Nous avons mis à profit tous ces documents.

gouverneur lui-même et le vice-gouverneur, composaient ce Conseil, dont l'unique mission, aux termes de la loi, était de transmettre chaque année à la Législature les rapports des comités scolaires de la République en y joignant ses vues sur les meilleurs moyens de perfectionner les écoles. Deux sessions semi-annuelles de quelques jours devaient amplement suffire à la tâche de cette royauté fainéante qui venait de choisir son maire du palais. Nommé secrétaire le 29 juin, Horace Mann entra en fonctions le 1er juillet.

De tous les citoyens du Massachusetts, Horace Mann était celui qui connaissait le mieux la législation, le peuple et les aspirations de son pays. Président du Sénat, il venait de procéder avec le juge Theron Metcalf à la révision décennale des lois de l'Etat, révision proposée par lui, et il avait déployé dans cette œuvre considérable une activité, une science des détails, une largeur de vues extraordinaires. Il avait auparavant, à la Chambre des députés, donné le signal et assuré le succès de deux lois réformatrices. L'une, contre l'ivrognerie, lui avait coûté cinq ans d'efforts; l'autre, non moins laborieuse à préparer et surtout à mettre en exécution, avait ouvert un asile national aux aliénés du pays, traités jusqu'alors avec barbarie dans des établissements privés. Au barreau de Norfolk et de Boston, avant et après son entrée au parlement, il s'était fait une grande réputation d'intégrité et d'éloquence, gagnant durant quinze ans plus de quatre causes sur cinq, s'astreignant à ne plaider que celles qui lui paraissaient justes et dont la défense était à ses yeux « une lutte pour la vérité ». Enfin, dès ses débuts, à vingt ans, il avait enseigné avec éclat les belles-lettres dans l'université même qui l'y avait initié, et, quant à ses premières années, il les avait occupées, comme tant d'illustres Américains, à des travaux rustiques dans le pauvre village où il était né en 1796.

Cette brillante carrière avait été traversée par de grandes épreuves domestiques : mort d'une mère, veuve de bonne heure et d'un caractère moral éminent; perte d'une épouse adorée après moins de deux ans de mariage; misère au foyer. Horace Mann avait répondu pour un beau-frère dont il satisfit les créanciers en se privant de tout. Le député influent, le président du Sénat

velaient, maîtres l'hiver, maîtresses l'été (car tel était l'usage à cette époque), sans en devenir meilleurs. Les comités scolaires, dont la mission était d'examiner ces maîtres à chaque vacance, se dispensaient d'une formalité jugée sans doute superflue, sans se souvenir davantage qu'ils étaient chargés aussi d'inspecter les écoles. On voit que, si la moisson de renseignements recueillis par Horace Mann était ample, elle ne se trouvait pas de nature à réjouir le moissonneur et que, avant de songer à transformer le pays par les écoles, il y avait belle urgence à transformer les écoles elles-mêmes.

Ces informations furent peu après complétées par l'arrivée des rapports annuels des trois cent cinq comités scolaires du pays, rapports cette fois étendus, sincères et d'une grande richesse de détails. L'optimisme superficiel des années précédentes fut démodé sans retour. Horace Mann eut l'idée de soumettre à la Législature dans leur texte même les parties essentielles de ces documents et d'en faire comme les pièces justificatives de son rapport. Le 1er janvier 1838, le *Rapport* fut lu et l'*Extrait* déposé devant le Conseil d'éducation qui, peu de jours après, les présentait l'un et l'autre à la Chambre. Celle-ci s'honora par le bon accueil qu'elle fit à ces loyales informations et aux propositions qui les accompagnaient. Elle approuva les procédés et les actes du secrétaire du Conseil d'éducation, et les formula en dispositions législatives. Elle décida que les conventions de comtés seraient annuelles; annuelle aussi l'impression du *Rapport* et de l'*Extrait*, qui seraient adressés, aussitôt après le dépôt officiel, à tous les comités scolaires, à tous les maîtres et maîtresses des écoles, à tous les amis de l'éducation (1). Ainsi fut organisé dès le premier jour dans le Massachusetts le mécanisme puissant et simple qui devait transformer rapidement les écoles par la publicité de tous les renseignements et le concert de toutes les volontés. L'Extrait apportait à chaque commune, avec sa propre communication, les communications similaires de toutes les autres; le Rapport indiquait, dans la multiplicité des faits

(1) La collection des douze volumes de l'*Extrait (Abstract)* est un document de la plus haute importance sur l'œuvre accomplie par Horace Mann et sur la transformation qui s'est opérée sous son influence dans les écoles du Massachusetts.

et des idées, ce qu méritait d'être retenu, ce qui devait rester à l'ordre du jour, hâter un progrès; enfin la vie et l'ardeur à l'ouvrage étaient le fruit heureux des conventions. On eut ainsi le spectacle unique peut-être d'un peuple appliqué tout entier à sa propre réforme par le moyen reconnu le plus efficace, et docile à l'impulsion de l'opinion, mais de l'opinion stimulée et dirigée.

Deux autres mesures législatives perfectionnèrent les moyens d'action mis à la disposition d'Horace Mann. Le misérable état où se trouvaient les écoles était imputable pour une bonne part à la négligence des comités scolaires. La Chambre s'empressa de réorganiser ces corps, de fixer les attributions de leurs membres, de préciser leurs devoirs en ce qui touchait notamment à la surveillance des écoles et à la vérification de l'aptitude des maîtres et, pour ôter tout prétexte à l'ancienne « somnolence », de leur allouer une indemnité pour les rembourser au moins de leurs frais de déplacement.

« Mais aussi, s'écriait Horace Mann, dans la conférence de l'année suivante, les amis de l'éducation ont désormais le droit d'attendre qu'ils se conforment exactement au vœu de la loi et qu'on puisse aussi bien en lire les dispositions en les voyant agir qu'en lisant les articles du texte révisé (1). »

D'autre part, les écoles rurales ayant chacune le plein exercice et des élèves de tout âge, aucun progrès n'était possible ni pour l'enseignement, ni pour la discipline, tant qu'un groupement de celles de ces écoles qui se trouvaient rapprochées ne permettrait pas d'attribuer à chacune d'elles une catégorie spéciale d'enfants, les plus jeunes à l'une, les moyens ou les plus avancés aux autres. La Législature autorisa ces groupements partout où les comités scolaires les jugeraient possibles. Il en résulta à la fois une économie financière et un grand avantage pédagogique. La proportion des institutrices fut augmentée au grand profit des plus jeunes élèves. « Que l'enfant dont l'esprit s'est aguerri aux premières épreuves de la vie commune, disait à cette occasion Horace Mann, passe sous la direction plus ferme d'un maître, je le trouve naturel; mais ne l'est-il pas aussi que le jeune enfant que tout effarouche, et que blesse une main trop

(1) *Deuxième conférence.*

rude, rencontre à ses premiers pas hors de la maison la main délicate d'une femme qui le guide, un baiser maternel qui lui souhaite la bienvenue et, au premier souffle qui agite sa traversée, des ailes d'alcyon qui le protègent contre les vagues et le vent (1) ? »

Aucune Législature, depuis la fondation de la colonie et les premières lois scolaires, n'avait autant fait pour l'instruction publique. Mais Horace Mann, qui lui adressait cet éloge, demandait bien davantage : il réclamait de bons livres de classe; des bibliothèques populaires établies dans toutes les écoles; des constructions scolaires mieux entendues; enfin et surtout des écoles normales. Ce qu'il n'avait pas obtenu le premier jour, il connaissait le moyen de l'obtenir dans la suite; il était sûr de persuader la Chambre, s'il mettait de son côté l'opinion, et d'ouvrir le trésor public le jour même où les particuliers ouvriraient leurs bourses.

Ils commençaient à le faire : des amis de l'éducation venaient d'organiser à Boston des réunions pédagogiques au profit des instituteurs de la ville, et les pédagogues les plus connus, Woodbridge, W. Russell, Georges Emerson, Horace Mann lui-même, s'inscrivaient pour donner des conférences dont tant d'enfants devaient recueillir indirectement le fruit. D'autres avaient fondé une école modèle qu'ils offraient à l'imitation de tous et où l'architecture, le mobilier, le choix des livres, les méthodes d'enseignement et de discipline, réalisaient tous les progrès dont on avait l'idée. Nombre de communes qui, dans la construction de leurs écoles, avaient oublié les conditions d'une bonne aération, s'ingéniaient à réparer leur erreur. Il est vrai que, sur ce point, les exhortations d'Horace Mann dans un mémoire spécial étaient des plus pressantes : « Je sais pertinemment, écrivait-il, qu'il y a chaque année perte considérable de santé et de vie par le mauvais aménagement des classes; qu'il en résulte des déformations anatomiques qui ôtent tout prix à l'existence. Les prisonniers ont moins à souffrir dans leurs geôles que nos pauvres enfants sur leurs bancs. Quoi! les cinq sixièmes de nos fils et de nos filles passent une

(1) *Deuxième conférence.*

grande partie de leur temps, à l'âge où l'on est le plus impressionnable, dans des conditions reconnues nuisibles, et nous méconnaîtrions la grandeur du devoir que nous avons à remplir envers eux (1)! » Ce devoir fut en effet compris : les communes surent s'imposer les sacrifices nécessaires, et Horace Mann se sentit soulagé à la pensée que « ses quatre-vingt mille enfants commençaient à respirer ».

L'une des conférences de 1838 (car nombre de comtés ne voulurent pas se contenter d'une seule convention) eut pour sujet la grande question des écoles normales, question théoriquement résolue, on s'en souvient, par les pédagogues américains, au courant de l'expérience décisive de l'Europe. Il fallut pourtant prouver à bien des citoyens du Massachusetts, fiers de la réputation de leurs collèges, que les universités ne visaient pas à former des maîtres d'école et que la pédagogie, art et science, mérite étude et exercice à part. Une initiative généreuse, que la chaude éloquence d'Horace Mann avait provoquée, lui vint en aide. Son ami Edmund Dwight, un des membres du Conseil d'éducation, mit 10,000 dollars à la disposition de l'État, à la condition que pareille somme y serait ajoutée, pour les consacrer à la « préparation spéciale des instituteurs ». Saisie de la proposition par une lettre d'Horace Mann, la Chambre l'accepta aussitôt par un vote unanime. C'est le 13 mars 1838 qu'elle prit cette décision « glorieuse ». La joie du secrétaire ne connut pas de mesure : les étoiles lui parurent le soir plus brillantes sur sa tête. Quinze mois plus tard, d'accord avec le Conseil, il avait arrêté le programme, choisi l'emplacement, aménagé les locaux de trois écoles normales, et les trois directeurs les plus capables d'en assurer le succès étaient à leur tête. Le créateur de l'asile national des aliénés eut besoin de toute son expérience pour mener à bonne fin cette triple fondation, la première de cette sorte aux États-Unis : il assura, et on peut l'en croire, qu'elle ne s'était pas produite par génération spontanée.

Succès oblige : le merveilleux résultat de sa conférence du mois de mars ajouta encore au feu de son éloquence dans sa tournée de l'automne suivant. Il répéta dans tous les comtés le

(1) *Mémoire sur les constructions scolaires* et *Premier Rapport*.

célèbre discours, dont nous avons donné l'idée principale, sur *l'Importance de l'éducation dans une république*. A Taunton, à Hanover, nous voyons qu'il parla une heure et demie, et l'impression de l'assemblée fut si profonde que, contrairement à l'usage américain de ne pas témoigner son approbation, les applaudissements éclatèrent à plusieurs reprises. Plus d'une fois au cours de cette tournée la conférence d'Horace Mann fut suivie d'autres discours non moins chaleureux prononcés par des membres du Conseil d'éducation, par le gouverneur Everett et même par Daniel Webster, le premier orateur et le plus grand homme politique du pays à cette époque. Les conventions étaient devenues de véritables solennités, et les témoins oculaires assurent qu'Horace Mann se rendait de l'une à l'autre comme par une marche triomphale.

A la puissance de la parole il voulut ajouter l'action de la presse. Il commença à la fin de 1838 la publication mensuelle d'un *Journal des écoles publiques (Common School Journal)*, qui était comme une conférence écrite à l'adresse des instituteurs, des familles, du public éclairé. Les questions pédagogiques y étaient traitées au point de vue général et au point de vue professionnel. Horace Mann y fit entrer au fur et à mesure ses meilleures pensées sur l'éducation, presque tous ses rapports annuels, des communications importantes de ses amis d'Amérique et d'Europe. C'est à ses frais et sous sa propre responsabilité qu'il entreprit cette publication et la continua pendant dix ans : elle obtint un grand succès, non d'argent, mais d'influence et de célébrité. Tant qu'elle n'a pas été épuisée, la collection en a été demandée dans tous les pays où l'on s'est préoccupé du progrès scolaire.

L'année 1840 fut signalée par ce qu'Horace Mann appelait son coup de génie. Du grand *Extrait* qui lui coûtait tous les ans plusieurs mois de travail, il eut l'idée de tirer pour les publier à part les chiffres des dépenses scolaires de chaque commune. Il en fit une *Table graduée* où les communes étaient placées dans l'ordre fixé par l'importance de leurs sacrifices. Celle qui donnait le plus par tête d'élève occupait le premier rang; le dernier était réservé à la moins généreuse. On peut à peine imaginer le degré d'émulation que la publication de cette

liste suscita entre les communes. C'était à qui voudrait monter le plus haut, ne pas se laisser dépasser. Jamais la riche et libérale Boston ne figura en tête; ce furent de petites localités, Somerville en 1841, Brighton en 1842; Dana occupait alors le deuxième rang que Pawtucket lui ravit l'année suivante. Les sommes que cette sorte de course au clocher fit verser au profit des écoles furent considérables; c'est ainsi qu'Horace Mann battit monnaie pendant huit ans, et reconstruisit une bonne partie de ses écoles.

L'année 1841 fut moins heureuse. Le public commençait-il à se lasser ou l'attention à se porter ailleurs? Les conventions furent moins suivies. On espérait lire les conférences d'Horace Mann dans les journaux, dans les tirages à part qui s'en faisaient: bon prétexte pour les savourer au coin du feu. Les dames furent les plus fidèles. Un jour l'orateur n'en trouva que trois pour tout auditoire: il est vrai que, à elles seules, elles valaient toute une convention. L'une d'elles était miss Catherine Sedgewick, qui avait embrassé avec chaleur la cause du progrès scolaire et qui la soutenait de son concours personnel et de sa plume. Un autre jour, « jour de honte », Horace Mann se trouva seul. Disons pourquoi : on lui faisait une terrible concurrence ; c'était le moment d'une élection présidentielle. Toute l'Union était à l'envers. « La politique, disait Horace Mann avec amertume, est l'idole vers laquelle court ce peuple, le seul Dieu qu'il adore »; puis il ajoutait en essayant de se consoler: « S'il y a quelque part menace d'attroupement séditieux, je conseille que, au lieu de lire le *Riot Act*, on annonce simplement une conférence sur l'éducation. Personne ne viendra. » L'année suivante, la Chambre décida que les conventions n'auraient plus lieu. Leur œuvre administrative était peut-être accomplie : entre Horace Mann et les comités scolaires les relations étaient incessantes. Au point de vue moral, les conventions pouvaient sans inconvénient céder la place à d'autres réunions pédagogiques où la parole du secrétaire du Conseil d'éducation était fréquemment entendue; il savait que, dans les pays où l'opinion est souveraine, si l'on ne veut que l'action s'arrête, il faut que la parole ne chôme pas.

En 1842, la crise politique est passée et l'attention se reporte sur Horace Mann et ses travaux. La cause des écoles normales

avait été pratiquement gagnée par les travaux de Cyrus Peirce et de ses deux collègues. Fondés d'abord à titre d'essai et pour trois ans, ces établissements devinrent alors définitifs et la Chambre accorda pour une nouvelle période de trois ans les crédits nécessaires. Sur un autre point, elle donna satisfaction aux vœux d'Horace Mann : il demandait d'année en année, dans ses conférences et ses rapports, l'établissement de bibliothèques populaires dans toutes les écoles. Des fonds furent votés à cette intention pour stimuler le bon vouloir des communes, et, grâce aux encouragements du Conseil d'éducation et de son secrétaire, des écrivains de mérite, Washington Irving notamment, composèrent en deux séries, l'une pour les enfants, l'autre pour les adultes, des ouvrages d'une véritable valeur à la portée des lecteurs qu'attiraient ces bibliothèques. Leur installation dans toutes les écoles du Massachusetts a devancé de quarante ans celle de bibliothèques semblables dans quelques-unes des écoles de Paris.

L'année suivante (1843), Horace Mann, succombant à la fatigue et obligé d'interrompre ses travaux, part pour l'Europe (il venait de se remarier). Il se repose en parcourant en quelques mois l'Angleterre, l'Écosse, la France, la Hollande, la Prusse et les États allemands les plus avancés au point de vue scolaire. Rien ne l'attire, ne l'arrête, que les écoles de tout degré, et quelque peu les prisons dont l'organisation au point de vue correctionnel l'avait toujours vivement intéressé. Il voit à la tête des institutions charitables des philanthropes qui, à force de patience et de dévouement, font, de pauvres orphelins et de malheureux jeunes condamnés, de bons sujets et d'utiles citoyens, et il rêve pour les enfants de toutes ses écoles un traitement inspiré par la même abnégation et la même douceur. Il voit des maîtres possédant à fond les matières de leur enseignement, exerçant sur leurs élèves une grande action pédagogique, les dominant par la seule autorité morale, et il en demande de tels aux écoles normales pour tous les enfants de son pays. Il voit encore ce qu'il n'a jamais vu, des instituteurs sachant enseigner et inculquer la morale et aussi, ce qu'il n'a vu que trop, des instituteurs enseignant le catéchisme et la Bible sans en rien tirer pour l'esprit et la conscience. Pour être à son poste au jour dit, il hâte son retour,

traverse l'Atlantique par un gros temps, arrive plus fatigué qu'il n'était parti, écrit sur les écoles d'Europe le plus éloquent de ses rapports, et la vivacité de ses tableaux provoque autant d'applaudissements que de discussions et de polémiques. Tout ce qu'il dit porte coup : la compétence des maîtres prussiens et écossais, la méthode employée pour l'éducation des sourds-muets, l'enseignement de la religion, celui de l'écriture et du dessin, etc., devient aussitôt matière à controverses et du même coup ferment de progrès. Le dessin entra en effet peu après dans le programme de quelques écoles du Massachusetts. Un an avant, à la suite du rapport de 1842, c'était la physiologie élémentaire et l'hygiène ; un an après, à la suite du rapport de 1844, ce devait être le tour des notions de musique et du chant.

Ainsi se complétait le programme de l'enseignement élémentaire. A l'organisme administratif qui mettait en mouvement tout le système scolaire, Horace Mann estima en 1845 qu'il manquait un rouage. Les écoles normales ne suffisaient pas aux besoins de l'enseignement, dont le personnel continuait à se renouveler avec trop de rapidité. Les maîtres quittaient l'école pour des situations plus lucratives; les maîtresses en se mariant. Leurs successeurs ne pouvaient tous passer par les écoles normales. A l'imitation de ce qui se passait dans l'État de New-York, Horace Mann eut l'idée d'établir, en faveur de ceux qui avaient été privés de cet avantage, des cours normaux volants qui porteraient de ville en ville la théorie et l'exemple de leçons à la hauteur des besoins. Ces conférences d'instituteurs *(Teachers' Institutes)* duraient sur chaque point, selon la saison et les circonstances, de six jours à six semaines, sous la présidence du secrétaire du Conseil d'éducation. Il se faisait accompagner des maîtres les plus compétents et les plus célèbres, Cyrus Peirce ou l'un de ses collègues, W. Russell, Woodbridge, miss Tilden. Les leçons étaient suivies d'entretiens entre professeurs et auditeurs, où toutes les questions de théorie et de méthode étaient librement discutées. Quand ses collaborateurs n'avaient pu répondre à son appel, Horace Mann professait lui-même aussi bien les lettres que les sciences et en discutait aussi bien les applications que les principes. Il suffisait à lui seul au cours normal ambulant, dont, par surcroît, il payait souvent tous les

frais. Ces tournées d'enseignement avaient remplacé les conventions, et c'est encore Edmund Dwight qui les avait rendues possibles en offrant pour cet objet à la Législature 5,000 dollars, à la condition invariable que pareille somme y fût ajoutée sur les fonds publics : car il est de principe en Amérique de n'aider que ceux qui s'aident.

Sous la main d'Horace Mann fonctionnait donc dans sa plénitude le système scolaire du Massachusetts tel que son esprit l'avait conçu, tel que son éloquence l'avait obtenu pièce à pièce de la confiance de ses concitoyens. Sur la seule question des livres de classe, il n'avait pas eu gain de cause, s'étant heurté au principe américain de la liberté illimitée de la concurrence. Il s'agissait désormais de tirer du système tout l'effet utile. Il avait une si haute idée du but à atteindre et de la vertu des moyens employés, qu'il se trouvait sans cesse exposé à des déceptions; que toute lacune, toute défectuosité le blessait, l'irritait. Le ton de ses rapports était sévère. Les intéressés étaient sûrs d'y trouver peu de compliments. Le Conseil d'éducation les écoutait avec appréhension, les recevait mal, ne sachant jamais si les plaintes de son secrétaire n'allaient pas dépasser la mesure. Mann répondait à ces scrupules : « Je souffre plus que personne des critiques que j'ai à faire : parler avec éloge des choses et des personnes me serait agréable, si la vérité s'en accommodait. Mais il serait indigne de la cause sacrée que je défends de faire passer mon plaisir ou celui d'autrui avant l'intérêt permanent et de premier ordre qui m'a été confié (1). » Le Conseil approuvait donc la tête basse, et se résignait. Son vrai rôle eût été d'acclamer et d'admirer. Une grave et forte éloquence éclate en effet dans les douze Rapports demeurés classiques d'Horace Mann, non moins que dans les sept conférences qu'il a publiées. Nous avons mentionné quelques-unes de ces dernières; les autres ne mériteraient pas moins l'honneur d'être citées; mais il faut se borner. Quant aux Rapports, à côté de la partie statistique, faisant connaître d'année en année la situation et les progrès des écoles, ils contenaient toujours une partie théorique, pédagogique, destinée à éclairer l'opinion ou à diriger les efforts des maîtres. Le

---

(1) *Premier Rapport.*

Mémoire sur les constructions scolaires était la conclusion et l'appendice du premier Rapport. Le deuxième se terminait par un véritable traité sur les conditions que doit remplir un livre de classe, et notamment un livre de lecture *(Reader)* pour contribuer à l'instruction et à l'éducation de l'élève. Il faudrait le traduire. Ainsi des autres : enseignement de l'hygiène et de la morale, établissement de bibliothèques, heureux fruits de la culture de l'esprit ; exposé populaire du système d'instruction publique du Massachusetts, tous ces sujets et d'autres sont traités avec une force de pensée et une chaleur communicative qui font de la collection des Rapports un monument unique dans l'histoire de la pédagogie. Que voulait en définitive Horace Mann? Rendre l'école *efficace*. On s'imagine à tort que l'école est un but, elle n'est qu'un moyen. Quand elle existe et qu'elle est établie dans des conditions acceptables, on croit volontiers que tout est fini; c'est alors que tout commence. Il reste en effet à savoir si ces écoles font leur œuvre, si elles indemnisent les citoyens de leurs sacrifices, si elles *élèvent* leurs enfants. Horace Mann leur demandait l'éducation réelle, effective de toute la jeunesse de son pays.

Education physique d'abord : quelque hardie que pût paraître cette confiance, il comptait sur l'école pour relever le niveau de la santé publique. Il espérait y parvenir en donnant aux enfants les notions essentielles de l'hygiène, en les formant, dans toute la durée de l'âge scolaire, à l'observation de ce qu'il appelait les lois de la santé et de la vie. Son grand rapport de 1842 sur cette question fit une impression profonde et a laissé de longues traces dans le souvenir. Il y montrait avec une franchise toute puritaine combien les arrangements domestiques et sociaux de ses concitoyens étaient contraires aux indications de la nature : heures des repas dans les familles, brièveté du temps qui leur est attribué dans les auberges et les buffets des chemins de fer, alimentation surabondante, habitude funeste de faire de la nuit le jour, aération insuffisante des écoles et travail mental imposé à des enfants qu'on prive d'air pur, comme si, pour faire avancer une locomotive, on avait l'idée de retirer la vapeur. Le point de vue n'a pas changé depuis en Amérique, où l'on demande encore aujourd'hui à l'école de porter remède par la gymnastique et

l'hygiène à la dégénérescence nerveuse dont paraît souffrir l'Européen transporté sur le nouveau continent.

Éducation de l'esprit : il faut le nourrir et le développer comme le corps, le pourvoir en outre des connaissances nécessaires à la conduite de la vie. Horace Mann savait que le calcul, l'écriture et le reste ne sont que la condition prélable, l'instrument du vrai savoir primaire, qui consiste à éclairer l'enfant sur le monde où il entre et où il doit se diriger. Il faut qu'il en connaisse les lois physiques, morales, sociales, auxiliaires tout-puissants de qui les connaît et les observe, adversaires implacables de qui les ignore ou les viole. Mais une chose est plus nécessaire encore au futur travailleur sans patrimoine : c'est la rectitude, la souplesse et la force de l'esprit. L'ignorant n'est pas seulement ignorant, il est incapable ; il ne sait ni réfléchir, ni prévoir. L'ouvrier sans instruction reste confiné au gros ouvrage, hors d'état d'améliorer sa condition. Pour en donner une preuve palpable à ses concitoyens, Horace Mann en appela au témoignage des hommes compétents : il consulta non plus les médecins et les savants, comme il avait fait au sujet de l'architecture scolaire et de l'enseignement de l'hygiène, mais les grands industriels de Lowell et de Boston. Il leur demanda de compulser leurs registres, de suivre dans leur carrière les ouvriers instruits et les ouvriers sans instruction, de noter dans quelle mesure leur insuccès ou leur réussite dépendait de leur éducation. Les réponses de ces manufacturiers, insérées dans le cinquième rapport d'Horace Mann, démontrèrent jusqu'à l'évidence la supériorité des ouvriers éclairés au point de vue du gain, de la dignité personnelle, du bonheur social, et permirent de conclure, chiffres en main, que le savoir n'est pas seulement une lumière et une joie, mais une ressource financière. A Lowell notamment, cent cinquante femmes, institutrices l'été, ouvrières l'hiver, gagnaient dans leur saison 40 0/0 de plus que le même nombre d'autres ouvrières. Voilà pourquoi l'ouvrier américain, plus instruit que l'anglais, peut être payé plus cher sans perte pour son patron. Pour les particuliers et le public, il n'est donc meilleur placement que de fonder ou doter des écoles.

Vérité d'ailleurs éclatante dans la patrie d'Horace Mann. Pourquoi le Massachusetts est-il à la tête des États de la Nou-

velle-Angleterre, à la tête eux-mêmes des autres États de l'Union? Pourquoi les richesses de tout genre y abondent-elles? C'est que le savoir y est plus en honneur, que l'esprit y est plus exercé. « N'ayant pas de mines, le Massachusetts a fouillé l'intelligence humaine et en a tiré plus de trésors que s'il avait des gisements d'or et d'argent. Il a rendu le travail honorable et la pauvreté honteuse; il a donné à ses fils l'ambition du savoir. Prisonniers, aliénés, aveugles, sourds-muets, idiots, partout où il a trouvé un esprit ou un germe d'esprit, il a entrepris de le féconder, de le rectifier; partout où il a vu une lueur d'intelligence, il a répété à son intention la parole créatrice : Que la lumière soit! Tout ce qu'il y a dans le pays d'abondance, de lumières, d'intégrité; tout ce qu'il a de dignité au dedans, de bonne renommée au dehors, tout est sorti de l'esprit éclairé et moral non de quelques-uns, mais de tout le peuple; tout s'est formé et préparé dans les écoles de la République (1) ».

République de Salente! dira-t-on. Sans doute Horace Mann idéalise les vertus et les écoles de son pays et, sous l'hymne du patriotisme, il convient d'entendre le sermon. Mais il a réponse à ceux qui disent que la morale ne jaillit pas ainsi à longs flots de l'école. Il dépend de nous qu'elle en jaillisse. L'objet premier de l'école est l'éducation morale des enfants.

Ici encore Horace Mann en appelle aux témoignages compétents. En 1847, vers la fin de son séjour à Boston, il interpelle les éducateurs les plus éminents, les plus honorés du pays, David Page, le célèbre directeur de l'école normale d'Albany, Salomon Adams, Abbott, Roger Howard, miss Beecher ; leur demande de déclarer en leur âme et conscience, dans des lettres qu'il communiquera au public, si des écoles dirigées selon les principes moraux de la Nouvelle-Angleterre, recevant tous les enfants de quatre à seize ans et les gardant dix mois chaque année, visitées par des magistrats dévoués, pourvues d'instituteurs tels qu'il en sort des écoles normales; si de pareilles écoles réussiraient à prévenir chez les enfants le développement des vices : intempérance, mensonge, déloyauté, débauche, et celui des crimes que la loi punit; enfin quelle proportion d'enfants pour-

(1) *Dixième Rapport.*

rait être réfractaire à l'influence moralisatrice de pareilles écoles? Unanimement les vénérables éducateurs répondirent que, dans les conditions énoncées, les écoles seraient d'une efficacité incontestable; qu'elles préserveraient du vice et du crime tous les enfants, à l'exception peut-être de quelques natures rebelles et mal douées, dont la proportion ne pouvait s'élever à plus d'un pour cent. Qu'on juge avec quelle joie Horace Mann publiait des déclarations si conformes à la foi qui l'animait; avec quelle ardeur croissante il pressait la réalisation de sa grande espérance!

Nul effort, nul sacrifice ne le rebutait. Créé, disait-il, sans amour de l'argent, la grosse part de son traitement allait aux écoles; il en ouvrait pour son compte avant que les communes fussent en état de se charger de la dépense. Il vendit sa bibliothèque pour contribuer à une meilleure installation d'école normale. On ne sut jamais, et lui moins que personne, ce qu'il avait donné dans les douze années de son secrétariat, et quand la Législature lui accorda plus tard une récompense nationale de deux mille dollars, il fut bien entendu que c'était sans intention de l'indemniser. Il puisait aussi bien dans la bourse de ses amis que dans la sienne, faisant contribuer Cyrus Peirce aux aménagements de son école, demandant à Brimmer, maire de Boston, l'envoi à ses frais aux instituteurs de toutes les écoles d'un excellent traité de pédagogie populaire; demandant à Josiah Quincy, pour un motif semblable, quinze cents dollars, contre lesquels il lui promettait le plus haut siège au royaume des cieux. Mais si ses amis s'associaient avec ardeur à ses sentiments généreux, il avait à compter aussi avec les indifférents, les égoïstes, qui trouvaient onéreuse la gloire de posséder de si bonnes écoles. Leurs griefs trouvaient de l'écho au parlement où, sous prétexte d'économie, il fut proposé dès 1840 de jeter par-dessus bord le Conseil d'éducation, son secrétaire, les écoles normales, et de rendre à Edmund Dwight les malheureux dollars qui en avaient déjà coûté tant d'autres. La motion repoussée devait reparaître, mais sans succès. D'autres adversaires d'Horace Mann s'en prirent à ses idées religieuses trop libérales et au principe de l'école neutre qu'il avait fait prévaloir. L'opposition toutefois fut tolérable jusqu'en 1844. A cette date, à la suite du rapport sur l'Europe, il y eut de toutes

parts de vraies clameurs de combat. Les dévots de l'église épiscopale attaquèrent Horace Mann sur la façon dont il avait parlé de leurs congénères de la Grande-Bretagne, acharnés à ne tolérer que des écoles de leur nuance; les maîtres des écoles latines de Boston crurent lire une critique à leur adresse dans les compliments du rapport à leurs émules de Prusse et de Saxe. Leur corporation se plaignit, répondit, s'agita durant des années, et s'attira de la part d'Horace Mann des répliques foudroyantes. Les bigots de toutes les sectes intervinrent dans ces polémiques avec plus de violence et de perfidie que de succès. Mais Horace Mann n'eut plus un jour de paix. Pour comble de malheur, il n'avait plus de santé. Surmené de travail, toujours sur la brèche, trop fatigué la nuit pour trouver le repos, « il se sentait au cerveau comme une flamme que rien ne pouvait éteindre », et s'affaissait visiblement. Une autre raison le détermina à renoncer à sa tâche. La question de l'esclavage, avant de diviser l'Union, y troublait tous les principes. Comment inspirer à la jeunesse l'amour de la vérité et l'esprit de droiture, tant que d'abominables sophismes soutenaient bruyamment l'abominable institution? A la mort de Quincy-Adams, Horace Mann se laissa désigner pour aller occuper son siège au Congrès. Il espérait aussi contribuer à la création d'un Bureau national d'éducation, création qui ne devait voir le jour que vingt ans plus tard.

En quittant son champ de travail au commencement de 1848, Horace Mann n'avait sans doute ni achevé son œuvre, ni réalisé son rêve: les enfants des familles aisées n'avaient pas tous repris le chemin des écoles publiques, ni celles-ci réformé tous les vices de leurs élèves; mais l'œuvre avançait pourtant: les constructions scolaires allaient se renouvelant; les communes avaient consacré à cet objet plus d'un million de dollars; leurs autres dépenses pour les écoles avaient doublé; cent mille volumes répartis entre les bibliothèques populaires étaient lus avidement; la sympathie publique entourait les écoles, la pédagogie coulait à pleins bords. Les États voisins suivaient à leur tour l'impulsion donnée par le Massachusetts. Celui-ci n'a plus dévié de la voie où le réformateur l'avait engagé; il n'a pas suspendu un seul jour son effort en faveur de l'éducation populaire. La démocratie est volontiers oublieuse; elle n'oubliera pourtant pas en Amérique

le nom d'Horace Mann. Il semble que l'âme du grand homme vive encore dans la patrie qu'il a si vaillamment servie, dans le petit peuple qui a su le comprendre et l'accepter pour guide. C'est plus de gloire qu'il n'en recherchait, mais ce n'est pas plus de bien qu'il ne méritait d'en faire.

M.-J. GAUFRÈS.

LE COMPTE-RENDU DU CONGRÈS DU HAVRE

Le *Compte-rendu du Congrès international d'instituteurs et d'institutrices tenu au Havre du 6 au 10 septembre 1885* vient de paraître à l'Imprimerie nationale, en un volume in-8° de 212 pages, formant le 5e fascicule des *Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique*.

Il contient le texte des discours de la séance d'inauguration, les rapports des sections, les débats des trois séances plénières d'après la sténographie, et les discours prononcés au banquet final.

Un exemplaire de ce *Compte-rendu* a été expédié gratuitement, par les soins de la municipalité du Havre, à tous les membres du Congrès. Le volume est en outre en vente, au prix de 2 francs, aux librairies Hachette et Delagrave, à Paris.

C'est dans ce *Compte-rendu* que se trouve le seul texte exact et complet des résolutions votées par le Congrès. Le texte que nous avions publié dans notre numéro du 15 septembre contenait des erreurs dues à la précipitation avec laquelle il nous avait fallu paraître, sans avoir encore entre les mains des documents authentiques. Nous avons, dans notre numéro du 15 octobre, corrigé un certain nombre des erreurs ainsi commises; mais, en comparant notre texte avec celui du *Compte-rendu*, nous voyons qu'il y aurait encore des lacunes à combler et des inexactitudes à rectifier. Malheureusement, le manque de place ne nous permet pas de publier de nouveau les résolutions in-extenso; et nous ne pouvons qu'inviter nos lecteurs à aller les chercher dans l'intéressant volume dont nous leur signalons l'apparition.

LA PRESSE ET LES LIVRES

A PROPOS DU LIVRE DE M. RAOUL FRARY : « LA QUESTION DU LATIN », par M. *Francisque Sarcey* (la *Nouvelle Revue*, n° du 15 novembre 1885). — M. Sarcey apprécie de la manière suivante, dans la *Nouvelle Revue*, le livre que vient de publier M. Frary sur le rôle du latin dans l'éducation contemporaine :

« Voici un livre dont le retentissement sera considérable; il a pour titre : *la Question du latin*, et il est signé du nom de M. Raoul Frary, qui est des plus compétents pour traiter la question, car il est lui-même un humaniste excellent; il a passé par l'École normale, et il a occupé avec honneur une des chaires de l'Université avant de se jeter dans le journalisme. M. Raoul Frary est un esprit naturellement libre, peu susceptible par lui-même de préjugés, et qui a tâché par la réflexion de se dégager de ceux que lui avait infiltrés son éducation première. De son fonds autant que par étude il se défie des lieux communs et les hait; il pencherait plutôt vers le paradoxe, vers lequel il se sent attiré par un goût secret. Il ne lui déplaît pas de rompre en visière aux idées courantes et de se jeter seul en avant, au risque de ce qui en peut arriver.

» Est-ce vérité ou paradoxe, la thèse qu'il soutient dans son nouveau livre? Je crains bien, hélas! qu'il n'ait raison; car je me suis souvent dit tout bas et en hésitant ce qu'il vient de crier par-dessus les toits.

» Il n'y a plus à s'y tromper aujourd'hui : qu'on s'en réjouisse ou qu'on s'en plaigne, l'éducation classique, celle que nous avons reçue nous-mêmes, celle dont se sont nourries tant de générations avant nous, celle qui se résume en cette admirable locution : *faire ses humanités*, cette éducation-là tombe de toutes parts en ruines. Elle reposait tout entière sur l'étude des deux langues mortes, le latin et le grec. Eh bien, il faut le reconnaître, on ne fait plus de grec du tout dans les classes, on ne fait presque plus de latin. Les deux langues figurent encore en première ligne sur les programmes; ce sont elles qui prennent le plus de temps aux élèves; elles sont censées être restées ce qu'elles étaient autrefois : le fond des études classiques. En réalité, les écoliers n'y ont aucun goût; les professeurs eux-mêmes, devant cette indifférence, mal soutenus par les familles, reculent et se désolent. Elèves et maitres font là une besogne inutile; ils tournent une roue à vide; et le mal ne fera qu'empirer, en dépit de toutes les belles phrases qui se débitent couramment aux distributions de prix. Le latin et le grec ne sont plus, et surtout ne seront plus, qu'un bagage encombrant, qui accable de son poids des programmes démesurément chargés d'autre part.

» Sur ce point, il n'y a pas et il ne saurait y avoir de dissentiment. C'est un fait, et un fait constaté par tout le monde. Parents, professeurs, élèves, examinateurs, tout le monde reconnaît que la vie s'est retirée du latin et du grec. C'est un membre où le sang s'est glacé; il ne sert plus; il gêne.

» Le galvanisera-t-on? Jamais, cela est certain. Eh bien! mieux vaut prendre tout de suite un parti héroïque et retrancher de l'éducation secondaire l'étude des deux langues classiques qui en étaient la base. Plus de grec ni de latin, puisque aussi bien le grec et le latin n'existent plus guère qu'à l'état officiel. Orientons résolument l'éducation nationale vers un autre pôle. Il y a, dans ce moment, une éducation que l'on a fort mal à propos appelée *spéciale*, par opposition à l'éducation classique, et qui, ne pouvant se targuer d'aussi nobles origines, a toujours été tenue en piètre estime et opprimée par l'autre. Jamais on n'arrivera à les faire vivre ensemble. Il faut tuer la première, chez qui la sève est épuisée; la seconde en profitera d'autant.

» Telles sont en gros les conclusions très radicales de M. Raoul Frary. Ces conclusions, ce ne serait rien de les avoir dégagées et proclamées. Elles sont en quelque sorte devenues lieux communs sous la plume de journalistes aussi peu compétents qu'amoureux de la phrase, et qui trouvent plaisant de passer, un beau matin, au fil d'un article, Homère, Virgile, l'Université et l'éducation classique. Le mérite de M. Raoul Frary, c'est d'avoir rassemblé, en faveur de cette thèse, les arguments les plus sérieux et les plus probants, de les avoir présentés dans un ordre excellent, avec une clarté merveilleuse et une chaude éloquence. Je ne sais si tout le monde sera convaincu au sortir de cette lecture; il sera impossible à personne de n'y pas trouver matière à réflexion et à doute.

» Il est certain qu'à une nouvelle forme de la civilisation il faut une forme d'éducation nouvelle qui lui soit adaptée.

» La démocratie vient de faire son avènement en France, et aussi en Europe. Force nous est de soumettre à une discussion nouvelle les vérités que nos pères estimaient hors de toute atteinte. Presque toutes les démonstrations, dit M. Raoul Frary, sont à refaire; beaucoup ne sont plus que des sophismes, après avoir été convaincantes et même justes. En revanche, certains paradoxes ont mûri et vont prendre place dans le trésor du sens commun... Il faut, au lendemain de chaque secousse, sonder partout le sol, éprouver la solidité des édifices, sacrifier ceux qu'aucune réparation ne peut adapter à l'usage des générations nouvelles, déserter ceux qui ont cessé d'être habitables et ne servent plus que de décor.

» Les humanités ne sont plus qu'un de ces vieux et magnifiques décors. Je ne puis pas suivre l'auteur dans les divers développements de son argumentation; chacun des chapitres de ce livre est pour le philosophe un sujet d'études, et, à mon point de vue parti-

culier, pour le journaliste une inépuisable mine d'articles. Car il peut fournir matière à des explications ou à des controverses sans fin. Je ne veux ici parler que de l'impression générale que j'ai emportée de cette lecture. Elle a été fort mélancolique. Ce livre me paraît être le suprême coup de cloche qui sonne le glas des humanités.

» C'est une autre société qui va prendre possession de la scène, apportant de nouveaux besoins et de nouveaux goûts. Où sera cette bourgeoisie éclairée, qui avait peu ou prou lu ses classiques, à qui l'éducation universitaire avait fait un esprit étendu et affiné, qui avait le goût des lettres et du théâtre, et qui aimait qu'on lui parlât en français? Elle s'effrite déjà, cette bourgeoisie de la Restauration et de la monarchie de Juillet, dont j'ai connu les derniers débris en mon âge mûr. Elle ne tardera pas à disparaître. La suppression du grec et du latin va être le dernier coup dont elle mourra.

» Eh bien! je la regretterai. Je prévois des temps où le monde ne sera plus composé que de marchands, tout entiers à leur commerce, et d'ingénieurs se reposant d'un chemin de fer à tracer par un pont à bâtir; où il ne sera plus question que d'intérêts matériels; où quelques lettrés, les derniers de l'espèce, s'entretiendront tristement entre eux, ne trouvant plus dans la foule personne qui les comprenne; où l'honnête homme du temps passé ne sera plus qu'un fossile antédiluvien: où la fleur de l'éducation classique, arrachée de partout, ne croîtra plus que dans quelques coins solitaires, à travers lesquels se ruera, un beau jour, une foule affairée qui en piétinera les derniers vestiges.

Je suis venu trop tard dans un monde trop vieux.

» Frary prétend que c'est le progrès de la civilisation qui le veut ainsi. A la bonne heure!... Je crois en effet que l'humanité est toujours en marche. Il paraît, c'est Frary qui l'affirme, qu'elle prendra désormais la géographie pour première éducation, car tout est dans la géographie. J'en sais si peu, que je me ferai bientôt l'effet d'un étranger parmi ces générations nouvelles. Mais, après cela, peut-être qu'elles ne sauront pas plus de géographie que d'autre chose.

» M. Renan ne nous prédisait-il pas, il y a quelques années, que la race jaune, grâce à sa faculté prodigieuse de pullulement, tirée par nous-mêmes de son inertie séculaire et instruite à se servir de nos armes et de nos procédés de destruction, ne tarderait pas à déborder sur le monde occidental, à le submerger sous le flot toujours en mouvement de ses hordes envahissantes? que toute cette civilisation dont nous étions si fiers périrait étouffée dans cette inondation de barbares? Ces pronostics ne sont ni bien rassurants ni bien gais; il ne nous reste, pour nous en consoler, que le mot férocement mélancolique de Louis XV:

» — Bah! cela durera toujours autant que moi. »

COURS DE PÉDAGOGIE THÉORIQUE ET PRATIQUE, par *G. Compayré*, librairie classique de Paul Delaplane ; Paris, 1885. — Les études historiques de M. Compayré l'avaient tout naturellement préparé à écrire un cours de pédagogie théorique et pratique.

Cette revue de tous les systèmes d'éducation ramenait à plusieurs reprises sous les yeux de l'historien tous les problèmes que cette science s'efforce de résoudre; la diversité des solutions devait provoquer la réflexion de l'auteur et le forcer à choisir entre les solutions proposées, ou à en trouver de nouvelles ; enfin les divergences d'opinion qu'il rencontrait à chaque pas, les contradictions même, devaient le prémunir contre l'engouement que l'étude exclusive d'un système de prédilection produit inévitablement. M. Compayré se trouvait donc placé dans les meilleures conditions pour composer un ouvrage classique ; car le spectacle de la lutte des opinions contraires, quand il n'engendre pas le scepticisme, conduit presque toujours à un éclectisme éclairé ; les exagérations s'entre-détruisent, et il suffit de voir les extrêmes en présence, pour être tenté de se placer à égale distance, c'est-à-dire dans un juste milieu.

C'est là en effet le caractère de l'ouvrage de M. Compayré ; il est resté historique, il est le plus souvent éclectique, et plus d'une fois il prend un caractère original ; on y retrouve l'érudition connue de l'auteur, on y sent la sûreté d'un jugement éprouvé, et l'on y rencontre des preuves de l'expérience et de l'observation personnelle.

Sur chaque question, M. Compayré choisit et rassemble les opinions les plus importantes ; et il ne se borne pas à exposer, il cite : de sorte que le lecteur peut juger par lui-même et de la valeur des opinions émises et du style des auteurs ; il se rend compte du point d'avancement où la question en est arrivée, et il fait connaissance avec les maîtres éducateurs. Les travaux les plus récents comme les plus anciens, les pédagogues étrangers comme les pédagogues français, les éducatrices comme les éducateurs, sont tour à tour mis à contribution. Ce n'est pas tout : pour les questions d'éducation physique et d'hygiène scolaire, l'auteur a consulté les rapports des médecins les plus autorisés ; pour toutes les questions de méthode et de discipline, il a parcouru les volumineux et intéressants rapports des inspecteurs généraux sur la situation de l'enseignement primaire.

Un travail si consciencieux et si complet d'information est une garantie de sagesse et d'impartialité ; quand l'auteur juge, on peut dire qu'il se prononce en connaissance de cause.

Une autre garantie réside dans l'esprit même de l'auteur, dans sa clairvoyance et son ferme bon sens. Il n'entre pas dans cette étude avec un parti pris, avec un système tout fait, tout d'une pièce, décidé d'avance à rejeter et à condamner ce qui contredirait son

système. Sa préoccupation dominante et constante, c'est plutôt de trouver un point où viennent se concilier et se fondre tout ce qu'il y a de pratique et de sage dans les opinions que l'exagération seule fait paraître inconciliables.

La pédagogie de M. Compayré, comme il le dit lui-même dans sa préface, se divise en deux parties bien distinctes : « soit qu'elle étudie l'enfant en lui-même, dans le développement naturel et dans la culture scolaire de ses facultés ; soit qu'abandonnant le *sujet* de l'éducation elle en examine l'*objet*, c'est-à-dire l'enseignement et la discipline, les méthodes de l'un, les principes et les règles de l'autre. »

Dans la première partie l'auteur traite successivement de l'éducation en général, puis de l'éducation physique, ensuite de l'éducation intellectuelle et du développpement méthodique des diverses facultés de l'intelligence, la perception, l'attention, la mémoire, l'imagination, le jugement, l'abstraction et le raisonnement ; enfin de l'éducation morale et du développement des facultés morales, la sensibilité, la volonté, le sens esthétique et le sentiment religieux.

L'auteur insiste avec raison sur le double caractère de l'éducation. L'éducation est à la fois une science et un art ; elle est une science, qui se tire à la fois de l'étude des lois générales de la nature humaine et des données de l'expérience ; comme toutes les sciences, elle est en progrès constant, puisque le temps lui apporte sans cesse des faits nouveaux, des observations nouvelles. Elle est aussi un art, et, comme telle, elle n'exige plus seulement la connaissance et l'intelligence des lois qui président au développement de la nature humaine, elle demande les qualités nécessaires pour seconder l'action de ces lois, pour faire concourir l'enfant à sa propre amélioration, c'est-à-dire la clairvoyance, le tact, la mesure, la douceur et la fermeté. Il ne suffit pas de connaître l'enfance en général, il faut connaître en particulier l'enfant que l'on élève ; l'éducation est une science appliquée, et toute application demande une appropriation des moyens au but, c'est-à-dire de l'art ; aussi tant vaudra l'éducateur, tant vaudra l'éducation.

L'auteur insiste avec raison et revient à plusieurs reprises sur les principes suivants que l'éducateur ne doit jamais perdre de vue :

L'éducation d'un être libre se fait par la liberté ; la contrainte, c'est-à-dire la substitution de la volonté du maître à celle de l'enfant, n'est bonne et légitime que là où l'usage de la liberté devient funeste ou trop dangereux.

Un enfant n'est pas un être formé, mais en voie de formation, il est en perpétuel état de changement ; nous devons donc suivre attentivement les phases de sa croissance et, à mesure qu'il se modifie, modifier notre méthode et notre action.

Les facultés doivent être développées simultanément, mais intégralement, suivant l'âge et les circonstances ; le but auquel il faut tendre, c'est l'équilibre et l'harmonie des facultés.

L'éducation intellectuelle et l'éducation physique ne doivent être que les auxiliaires de l'éducation morale.

Ainsi le but suprême, c'est la moralité, c'est la vertu, et les meilleurs moyens d'y conduire sont l'accroissement progressif de la liberté, l'appropriation des méthodes à l'âge et aux circonstances, le développement harmonique des facultés, et la subordination de toutes les facultés à la conscience et à la raison.

Dans la deuxième partie, divisée comme la première en douze leçons, l'auteur ne s'est point départi de la méthode qui lui est chère. Après une leçon sur la méthode en général, il expose, au sujet de chaque enseignement, les opinions des maîtres pédagogues. Mais cette revue préparatoire aboutit toujours à une conclusion pratique et sage.

L'ouvrage se termine par d'excellentes leçons sur la discipline en général, sur les récompenses et sur les punitions. Dans son ensemble il est instructif au plus haut point; il est méthodique, comme il convient à un livre qui traite de la méthode; il est intéressant, ce qui n'est pas le mérite ordinaire des livres de pédagogie; sa place est toute marquée, à côté de son aîné, dans les bibliothèques de ceux qui travaillent ou s'intéressent à l'éducation de l'enfance.

A. V.

Manipulations de chimie (métalloides), par M. *A. Mermet;* Paris, Paul Dupont, éditeur, 1885. — Le livre de M. Mermet s'adresse aux élèves de l'enseignement secondaire spécial. Les dix manipulations de chimie qui y sont expliquées se rapportent exclusivement aux métalloïdes; et les détails dans lesquels l'auteur entre à leur sujet ne comprennent pas moins de 800 pages de texte. C'est à la fois trop et trop peu pour les élèves-maîtres des écoles normales. C'est trop, parce que le plus souvent pour une même substance on trouve indiqués dans le livre de M. Mermet, trois ou quatre modes de préparation, alors qu'un seul procédé, le meilleur parmi les procédés connus, suffirait amplement. C'est trop peu, parce qu'il n'est question que des manipulations relatives aux métalloïdes; et cependant le cours de chimie dans les écoles normales comprend à la fois les métalloïdes, les métaux et la chimie organique. Toutefois, nous ne verrions pas d'inconvénient à ce que ce livre se trouvât à la disposition des professeurs dans les bibliothèques des écoles normales; il pourra leur fournir quelques bonnes indications sur la pratique des opérations chimiques usuelles.

Une remarque encore en terminant. Nous ne croyons pas qu'il soit bon de publier aujourd'hui un livre de chimie destiné à l'enseignement, — cet enseignement devrait-il être très élémentaire, serait-il exclusivement destiné aux élèves de nos cours primaires, — sans y introduire quelques notions de thermo-chimie. Les principes de la thermo-chimie sont rigoureusement établis; ils ont pour point de départ des faits d'expérience dont personne ne conteste l'exactitude;

ils permettent non seulement d'expliquer les réactions, mais même de les prévoir. Ils doivent donc désormais faire partie de tout enseignement classique. Ils enlèvent d'ailleurs à la chimie ce caractère purement empirique qu'elle semblait avoir et la rattachent, par un lien étroit, à la mécanique générale. Il est donc regrettable que, dans un cours sur les manipulations chimiques, où les réactions et les formules qui en rendent compte sont toutes données, on ne trouve aucune indication, aucun éclaircissement puisés dans le développement des lois que M. Berthelot a si clairement formulées. A. B.

Sujets et plans de composition pour le certificat d'aptitude pédagogique, par le *Comité de correction du département de l'Oise*. Paris, A. Ract et Cie, éditeurs, 1885. — On a pris à cœur, dans le département de l'Aisne, de préparer les maîtres et maîtresses au certificat d'aptitude pédagogique institué par les décrets du 4 janvier 1881 et du 30 décembre 1884.

A cet effet, 78 questions de pédagogie théorique et pratique, de pédagogie pratique surtout, ont été données à traiter aux candidats. Un comité de correction recevait les compositions et en donnait, dans le *Bulletin* départemental, sinon le corrigé, du moins quelque chose qui s'en rapproche beaucoup, les correcteurs indiquant le plan à suivre et les principales idées à développer.

Questions, plans et canevas ont été rassemblés en un petit volume de 167 pages, qui ne manque ni d'intérêt ni d'à-propos : les questions sont bien choisies, quoique quelquefois un peu élevées pour des candidats au modeste certificat d'aptitude pédagogique tel qu'il est défini par les décrets et arrêtés sur la matière; dans tous les cas, elles sont présentées dans un ordre logique : 1° principes généraux d'éducation, 2° l'école et tout ce qui s'y rattache de près ou de loin.

Avec de justes développements, l'ouvrage formerait presque un traité de pédagogie; complété de directions pour les épreuves de l'examen autres que la composition écrite (leçon à faire de vive voix, correction d'un devoir d'élève, appréciations d'un cahier de devoirs mensuels), il serait un manuel du certificat d'aptitude pédagogique. Malheureusement, en l'état, il n'est ni l'un ni l'autre : envisagé comme traité de pédagogie, il n'est qu'une esquisse; considéré comme manuel d'examen, il n'est pas adéquat à son objet.

Toutefois, tel qu'il est, il peut être lu avec fruit par les aspirants au certificat d'aptitude pédagogique : il n'est pas sans avantage pour eux de savoir quel est le genre des questions qui leur seront proposées; de voir, sur de nombreux exemples, comment ces questions doivent être tout d'abord comprises, ensuite divisées et traitées, de trouver d'ailleurs tout prêt un fond d'idées généralement reçues et que chacun peut s'approprier, quitte à les développer à sa manière et en y mettant du sien pour en faire une composition suffisante et quelque peu originale.

Il est à désirer que d'autres départements s'inspirent de ce qui a été fait dans l'Aisne et que l'on provoque ainsi partout ces études pédagogiques qui fournissent un utile aliment à l'activité des maîtres et qui ne peuvent que profiter à la bonne direction des écoles.

E. B.

PETITE GÉOGRAPHIE SCOLAIRE DU DÉPARTEMENT DE LA LOIRE, par *A. Pizard*, inspecteur d'académie ; 1 vol. in-12 de 96 pages, lib. Chevalier, à Saint-Etienne. — L'étude de la géographie est certainement en progrès dans nos écoles primaires. Bien des causes y ont contribué : nos malheurs de 1870, la diffusion des cartes et des globes, la publication de livres-atlas, etc. Ajoutons que la méthode à suivre est mieux connue. Cependant il reste une lacune. Entre l'étude de la commune par laquelle on débute et la géographie générale à laquelle on aboutit, il y a la géographie du département qui mérite plus d'attention que celle de la France en général ou de la Terre tout entière, et que souvent on ne connaît guère mieux. A quoi tient cette ignorance? Tout simplement à ce que maîtres et élèves n'ont pas toujours entre les mains un livre spécialement fait pour eux. Les géographies Joanne ont été composées à un tout autre point de vue et la collection de géographies départementales publiée par la librairie Delagrave, sous la direction de M. Levasseur, n'est pas encore complète. Les monographies locales qu'on trouve presque partout sont souvent l'œuvre d'érudits ou d'amateurs indigènes, qui attachent une particulière importance aux choses qui les intéressent le plus ; et il n'est pas toujours facile d'y démêler ce qu'on doit en prendre pour nos écoles primaires et ce qu'il faut laisser aux archéologues. C'est donc rendre un véritable service que de rédiger à l'usage des élèves des écoles primaires des géographies départementales, spécialement faites pour eux, outre que c'est aider à la rectification des erreurs de détail qui existent toujours plus ou moins dans les géographies générales. C'est ce qu'a pensé M. Pizard, agrégé d'histoire et de géographie, inspecteur d'académie à Saint-Etienne. « Ce petit livre est destiné aux écoles du département, dit-il dans une courte préface. Il a pour but de faciliter aux maîtres l'enseignement de la géographie du département de la Loire. » Il comprend deux parties :

La première, où se succèdent, dans cinq chapitres distincts, la géographie physique, agricole, industrielle, commerciale, et enfin historique et administrative de la Loire, se compose de 31 LEÇONS courtes, débarrassées des détails inutiles, que le maître expliquera facilement sur la carte murale, que les élèves apprendront et retiendront facilement aussi, s'ils sont interrogés sur la même carte. La deuxième renferme 15 LECTURES, qui sont comme l'illustration écrite des leçons les plus importantes, — les barrages du Pilat, la vallée du Gier, les premiers chemins de fer dans la Loire, mines et mineurs, la fabrication des dentelles, etc., Feurs, l'antique capitale

des Romains dans le pays des Ségusiaves, et successivement plus tard la capitale du Forez, le premier chef-lieu du département de la Loire, de 1793 à 1796, aujourd'hui modeste chef-lieu de canton, avec les souvenirs de son importance passée, — ne peuvent manquer d'intéresser vivement les élèves. Ces lectures les reposeront de l'effort qu'ils auront fait pour apprendre la leçon et leur inspireront un amour d'autant plus vif pour leur pays qu'ils le connaîtront mieux. Et n'est-ce pas au foyer de la commune, au foyer du département qui est comme la commune agrandie, que s'allume l'amour de la patrie, de la France tout entière? C'est donc une œuvre vraiment utile qu'a accomplie M. Pizard, à l'instar de plusieurs de ses collègues (Aisne, Ardennes, Nord, etc.) qui l'avaient précédé dans cette voie, et il faut souhaiter que bientôt chaque département ait ainsi sa géographie locale, spécialement faite pour les élèves de ses écoles primaires. La chose en vaut la peine. I. CARRÉ.

MÉTHODE D'ANALYSE LOGIQUE, par *H. Daussy*, président de la délégation cantonale du canton d'Albert. — Cette méthode permet de décomposer les propositions sans changer l'ordre du texte, si on le lit dans le sens horizontal: c'est au moyen de colonnes verticales que la décomposition s'opère. Ces colonnes sont au nombre de cinq: une pour les conjonctions, une pour le sujet, une pour le verbe, une pour l'objet du verbe, une pour les compléments indirects.

Cette méthode demande beaucoup de papier, mais elle peut économiser beaucoup de temps; elle est une préparation naturelle à l'étude de la langue latine. A. V.

Langue anglaise.

MONOGRAPHIES D'ÉCOLES AMÉRICAINES : l'*Université de l'Etat de New-York*; l'*Ecole normale de l'Etat de New-York*; l'*Ecole normale d'institutrices de Philadelphie*; l'*Ecole normale de l'Etat d'Illinois*. — On sait le respect, l'admiration pieuse des Américains pour leur passé, pour les institutions qui ont contribué à former leurs mœurs et leurs idées, et spécialement pour les établissements scolaires où ils ont été élevés. L'université de l'Etat de New-York vient de clore le premier siècle de son histoire et a tenu à célébrer le centenaire par une publication où sont rappelés tous les souvenirs qui se rattachent à cette grande institution. Fondée le 1er mai 1784 par une loi de l'Etat sur la demande du gouverneur George Clinton, inaugurée aussitôt que prit fin la guerre de l'Indépendance, l'université de l'Etat de New-York ressemble à l'Université française en ce sens qu'elle embrasse dans tout le pays les établissements qui ont pour objet les études que nous appelons secondaires et supérieures : collèges de lettres ou de sciences, académies incorporées, départements académiques des écoles publiques. Le plan original de

cette université était celui d'une corporation pareille à celles des grandes universités anglaises, mais formée de collèges séparés et indépendants répandus dans toutes les parties de l'Etat. Les administrateurs et directeurs de cette corporation ne participent pas à l'enseignement: leur rôle se borne à l'inspection. Ils forment le *Conseil des Régents*, composé en partie de fonctionnaires de l'Etat, régents de droit, et en partie de membres élus. Chacun des établissements incorporés à l'université a son histoire dans le gros et intéressant volume que le Musée pédagogique doit à l'obligeance du Bureau d'éducation de Washington *(Record of the University of the State of New-York; Albany, 1885)*, et les avantages que leur doit à tous l'Etat de New-York y sont célébrés avec enthousiasme:

« Par son commerce, son industrie, ses grandes cités et voies ferrées, ses édifices publics, l'Etat de New-York a prouvé qu'il mérite la prééminence dans l'Union américaine; mais son premier titre de gloire est son système d'instructon publique : ses collèges des arts avec 378 professeurs et 4,165 étudiants lui coûtant ensemble 22,816,835 dollars; ses écoles de médecine, de droit, de sciences, avec 374 professeurs et 7,252 étudiants; ses académies et ses écoles supérieures, avec 1,400 maîtres, 34,162 écoliers, et une dépense annuelle de 1,359,945 dollars; ses écoles normales, avec 120 professeurs et 2,393 étudiants; ses classes normales établies dans les académies avec 1,616 élèves-maîtres; ses conférences d'instituteurs *(Teachers' Institutes)*, et surtout ses 11,921 écoles publiques avec 21,411 instituteurs, 1,000,057 élèves, et une dépense totale de 11,834,911 dollars. L'idée de ce système et de sa mise en œuvre font également honneur aux grands hommes dont les noms figurent sur la liste des régents, et à l'État qui pourvoit si libéralement a tous les besoins de l'instruction. »

L'un des établissements qui méritent le plus ces éloges est l'école normale de l'Etat dans la ville d'Albany, fondée en 1844 et qui vient de célébrer par une belle fête commémorative son 40e anniversaire. Une publication spéciale *(A historical sketch of the State normal school at Albany, N. Y.)* fait revivre l'histoire de ces quarante années et consacre une notice spéciale à chacun des élèves et des professeurs qui se sont fait remarquer. On sait que l'Europe avait une avance considérable sur l'Amérique au point de vue des écoles normales. Sans parler de celles qui furent fondées à Reims en 1681 par J.-B. de La Salle, à Halle par Francke (1697), à Berlin par Hecker (1748), la France en avait un grand nombre quand le Massachusetts eut l'idée d'en établir à son tour. Un ministre unitaire, le rév. Ch. Brooks, rapporta d'Europe en 1836 l'ambition de voir s'ouvrir de pareils établissements dans son pays, fit partager sa conviction à des hommes comme Daniel Webster, Quincy Adams, Horace Mann, et eut la joie de voir ses vœux exaucés en 1839. Nous avons raconté ici-même la fondation des trois écoles normales du Massachusetts.

Celle d'Albany fut leur fille. En 1842, une réunion des surintendants des écoles de l'Etat de New-York eut lieu à Utica; Horace Mann et George Emerson s'y trouvèrent, et l'assemblée décida « qu'il y avait lieu de fonder une école normale ». En 1843, la réunion et le vœu se renouvellent et Hulburd, président d'un comité des collèges, académies et écoles, ayant visité les trois écoles normales du Massachusetts, se fait, à la législature de New-York, l'avocat d'une création pareille. Le 7 mai 1844, une loi accorda enfin 9,600 dollars pour les frais d'établissement de l'école normale d'Albany et 10,000 dollars par an pour en assurer le fonctionnement pendant cinq années. Une commission exécutive de cinq membres est aussitôt formée : c'étaient le colonel Young, Alonzo Potter, Francis Dwight, G. Hawley, Campbell, tous pleins d'ardeur pour le perfectionnement des écoles et le progrès de l'éducation populaire, éminents par leurs talents ou les services déjà rendus. Ils nomment directeur un homme de leur trempe, David Page, du Massachusetts, simple auteur d'une méthode d'écriture et conférencier éloquent sur les questions de pédagogie. Ouverte le 18 décembre avec 25 élèves, l'école normale d'Albany en avait trois mois après plus de cent. Parmi ses professeurs elle eut dès le premier jour des maîtres pour le chant et le dessin, dont l'importance pédagogique et la nécessité étaient déjà comprises. On avait eu d'abord la pensée de recevoir en été les jeunes gens, en hiver les jeunes filles, et l'école avait été ainsi commencée; mais au bout d'un mois on établit le système de coéducation. Le programme des écoles fondées par Horace Mann fut introduit presque sans modifications à Albany, et l'ardeur au travail y fut la même. Au bout d'un an, Francis Dwight, le secrétaire de la Commission exécutive, mourut d'un excès de travail, et, au bout de trois ans, le directeur, David Page. Cette dernière mort fut déclarée par le conseil de l'école « une calamité publique »; les funérailles furent faites aux frais de l'école normale. Au service funèbre, pas un œil ne resta sec. Page n'avait que trente-sept ans. Les directeurs qui l'ont suivi ont hérité de son dévouement et de son esprit : Perkins, son parent, en 1848, et successivement Woolworth, Cochran, Arey, Alden, et Waterbury, qui est entré en fonctions en 1882. Deux fois l'école agrandie a dû changer de local, en 1849 et en 1883.

Lors de la guerre de Sécession, après le désastre de la bataille de Sept jours, une compagnie de normaliens se forma et se distingua par son courage. Des sociétés littéraires, une association d'anciens élèves, se sont depuis organisées. Le cours normal se fait en quatre termes semestriels et dure deux ans. La pédagogie s'enseigne, s'inspire, déborde dans chaque cours et dans chaque exercice et, quand on demande aux fonctionnaires de l'établissement ou aux élèves-maîtres ce qu'a fait l'école normale depuis son origine, ils répondent :

« Elle a formé l'esprit et le caractère d'un grand nombre d'hommes

principaux aspects; il sera facile à nos lecteurs de tirer eux-mêmes la conclusion.

La Société nantaise pour l'enseignement professionnel des jeunes filles. — Cette œuvre, fondée par le Dr Guépin, a pour objet la propagation de l'enseignement professionnel. Elle fait appel (article premier des statuts) au concours de tous ceux qui croient qu'il devient chaque jour plus urgent d'assurer, par une sage instruction, le développement des précieuses qualités de la femme et de lui assurer dans notre société la place à laquelle lui donnent droit ses aptitudes et son intelligence. Voilà quel est l'esprit de l'œuvre. Comment a-t-elle pris naissance, quelle est son organisation, quels services a-t-elle rendus? Pour répondre à ces questions, nous n'avons qu'à parcourir l'un des comptes-rendus présentés à la Société même.

« Au cours de l'année 1869, y lisons-nous, quelques personnes dévouées à l'instruction populaire s'étaient concertées dans le but de développer, parmi notre laborieuse population, l'enseignement professionnel des jeunes filles et de doter notre ville d'un établissement modelé, en quelque sorte, sur ceux qui existaient dans d'autres villes et notamment à Paris. Encouragées par de généreuses souscriptions, plusieurs dames formèrent un comité d'initiative.

» Ces dames pensèrent qu'elles pourraient, sans augmentation de frais pour les familles, procurer aux jeunes filles de toutes conditions l'enseignement professionnel et donner en outre, aux moins aisées, l'instruction et l'apprentissage gratuits, en un mot, qu'elles devaient former des ouvrières capables, des institutrices sachant diriger les travaux manuels et des mères intelligentes et instruites.

» Des institutions libres, ayant un nombre important d'élèves, furent choisies au mois de février 1870 pour l'essai de l'œuvre entreprise.

» Chaque jour, pendant deux heures, des leçons de lecture, d'écriture, d'orthographe et des éléments de calcul, de comptabilité et de dessin industriel étaient données aux jeunes élèves; celles âgées de plus de douze ans se rendaient aux ateliers d'apprentissage aux heures et jours indiqués.

» Les commencements furent très modestes, mais les résultats obtenus montrèrent combien la pensée des fondateurs répondait aux besoins et aux désirs de la population nantaise.

» En 1871, un troisième atelier fut installé sur les mêmes bases. »

Peu à peu l'œuvre grandit. A partir de 1873 son succès fut assuré grâce à l'intelligente direction de Mlle Bordillon, et au dévouement des professeurs, qui prirent à cœur le développement de l'œuvre, aussi bien qu'au concours bienveillant et efficace de la municipalité nantaise. De 1874 à 1882, 96 jeunes filles ont obtenu le brevet simple ou le brevet supérieur, 22 sont devenues professeurs dans les écoles communales ou normales, 14 professeurs libres; 8 employées aux

postes et télégraphes, etc. Les jeunes filles qui n'ont pas choisi la carrière de l'enseignement ont été employées pour la plus grande partie dans des maisons de commerce ou d'industrie.

Les études embrassent une période de six années. A côté des cours généraux de langue française, d'arithmétique, d'histoire, de sciences, etc., il existe des cours spéciaux appropriés aux aptitudes des élèves et au but qu'elles poursuivent. Ce sont des cours de commerce, de dessin industriel, de confection, de langues vivantes.

Ecole de travail pour les jeunes filles israélites (fondation Bischoffsheim), a Paris. — L'institution Bischoffsheim, 13, boulevard Bourdon, est destinée à faire donner aux jeunes filles israélites appartenant à des familles peu aisées ou indigentes, une éducation professionnelle propre à leur assurer un avenir honorable. Elle a été fondée par les époux Bischoffsheim et construite sur un terrain offert par la famille des fondateurs. C'est un établissement d'instruction et d'éducation professionnelle : les jeunes filles y sont préparées aux professions d'institutrice, de commerçante, de couturière, de fleuriste et de lingère. Le régime est l'internat. Sur les 40 élèves que compte l'institution, 10 viennent de l'étranger. Ces jeunes filles sont envoyées d'Orient en France par l'Alliance israélite pour qu'elles apprennent notre langue. Une fois en possession de leur diplôme d'institutrices, ces élèves retournent dans leur pays, dirigent des écoles et y répandent les connaissances acquises en France.

Les élèves de l'école sont réparties en trois sections. Les institutrices et les commerçantes forment deux classes; les élèves ouvrières composent la troisième. Des ateliers sont installés dans la maison même, l'ouvrage est apporté du dehors par des maîtresses au service de l'école.

Depuis sa fondation l'institution compte 238 jeunes filles élevées par ses soins et placées à Paris ou à l'étranger. Les unes sont devenues institutrices, les autres ouvrières; certaines d'entre elles ont ouvert des magasins qu'elles gèrent elles-mêmes ou des établissements d'instruction pour leur propre compte. Beaucoup de jeunes filles, leur éducation terminée, ont été placées soit à Paris, soit en province par les soins de l'institution.

L'enseignement primaire en Algérie. — Dans le discours prononcé, le 16 novembre 1885, à l'ouverture du Conseil supérieur d'Algérie par M. le gouverneur général, nous lisons le passage suivant relatif à l'enseignement primaire :

« Une population laborieuse et intelligente comme la population algérienne ne pouvait pas négliger les intérêts intellectuels. Aussi l'instruction primaire a-t-elle fait de bonneh eure, dans ce pays, des progrès remarquables.

» Longtemps avant que le principe de l'obligation fût proclamé,

la colonie occupait un des premiers rangs parmi les pays où l'instruction est le plus développée.

» Le décret du 13 février 1883 a donc trouvé ici les esprits merveilleusement préparés à le recevoir. Si des difficultés se présentent, elles proviennent uniquement de l'insuffisance des ressources dont nous disposons.

» Pendant l'année scolaire qui vient de finir, 79 écoles ont été ouvertes. Ces créations, jointes à celles qui ont été effectuées dans le cours de l'année précédente, ont eu nécessairement pour résultat d'augmenter d'une manière notable les dépenses du service de l'enseignement primaire.

» M. le ministre de l'instruction publique, à qui j'ai dû signaler cette situation, avant d'autoriser l'ouverture de 25 nouvelles écoles, m'a informé que les crédits alloués à son département pour le service de l'enseignement primaire en Algérie ne permettaient pas de faire face à de nouvelles dépenses.

» Dans ces conditions, et si regrettable que soit ce temps d'arrêt, il ne m'a pas été possible de donner suite aux propositions dont j'avais été saisi.

» L'insuffisance du crédit affecté au développement de l'instruction primaire chez les indigènes est plus manifeste encore.

» Ce crédit est demeuré fixé, pour 1885 et 1886, au chiffre de 45,000 francs alloué antérieurement, alors qu'il y avait à pourvoir, non aux dépenses des écoles, mais simplement au paiement des subventions allouées aux communes qui s'imposent le plus de sacrifices pour l'instruction des indigènes.

» Cette situation a pour conséquence d'enrayer le mouvement qui s'était déjà produit en faveur de la création d'écoles indigènes. Aussi l'ai-je signalée d'une manière spéciale à l'attention de M. le ministre de l'instruction publique.

» Je vous prie, messieurs, de joindre vos instances aux miennes pour obtenir une augmentation de crédit. Il importe au plus haut point de ne pas interrompre une œuvre dont les débuts ont pleinement réussi. »

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC EN TUNISIE. — Sous ce titre la *Revue* a déjà parlé (voir le numéro du 15 juillet 1885) de l'état de l'enseignement à ses divers degrés dans la régence de Tunis. Les renseignements fournis étaient extraits du rapport de M. Machuel, directeur de l'enseignement public en Tunisie. Nous voudrions aujourd'hui faire connaître diverses mesures prises récemment pour faciliter le recrutement des instituteurs et assurer le développement des établissements d'instruction dans le pays placé sous notre protectorat.

Un décret du 19 Ramadan 1302 (1er juillet 1885) a décidé d'abord que nul ne pourrait exercer la fonction d'instituteur public s'il ne justifiait au moins de la possession du brevet simple. Il a classé

les instituteurs publics en deux catégories suivant qu'ils possèdent le brevet supérieur ou le brevet simple.

Les instituteurs de la première catégorie sont divisés en cinq classes, dont les appointements sont fixés comme il suit :

5e classe.	2500	piastres	(1500 francs).
4e —	3000	—	(1800 —)
3e —	3500	—	(2100 —)
2e —	4000	—	(2400 —)
1re —	4500	—	(2700 —)

Les instituteurs de la 2e catégorie sont également divisés en cinq classes :

5e classe.	2000	piastres	(1200 francs).
4e —	2500	—	(1500 —)
3e —	3000	—	(1800 —)
2e —	3334	—	(2004 —)
1re —	3670	—	(2202 —)

La promotion à une classe supérieure est possible au bout de deux années de service et de droit au bout de cinq ans.

Tout instituteur de la deuxième catégorie qui subira avec succès les épreuves du brevet supérieur passera de droit dans la première catégorie en conservant la classe à laquelle il appartient. Tout instituteur qui justifiera de la connaissance de la langue arabe passera à la classe supérieure en conservant ses droits à l'avancement.

En outre de ces avantages faits aux maîtres qui possèderont le brevet supérieur et la langue arabe, le décret institue au profit de tous un ensemble de récompenses destiné à stimuler leur zèle. L'instituteur qui aura fait recevoir cinq élèves indigènes au certificat d'études primaires recevra, à titre d'encouragement, une somme de cent piastres. Il aura droit à une mention honorable lorsqu'il en aura fait recevoir quinze, à une médaille de bronze s'il en fait recevoir vingt-cinq, à une médaille d'argent s'il en fait recevoir quarante. S'il fait admettre dans la même année deux élèves au collège Sadiki ou à l'école normale, il lui sera alloué une indemnité de cent piastres, indépendante d'une somme de cinquante piastres si l'élève qu'il a formé est admis avec le numéro un.

Nous ne pouvons que nous féliciter de ces diverses décisions qui, en améliorant la situation de l'instituteur, lui ôteront tout désir de quitter l'école qu'il dirige et lui donneront, avec la sécurité, le moyen de concourir efficacement à l'œuvre de la colonisation française.

Le second décret dont nous voulons rendre compte, du 15 ramadan 1302 (27 juin 1885), a pour but d'assurer le bon fonctionnement des écoles publiques.

Il crée une commission scolaire dans toutes les localités où il y a une ou plusieurs écoles. Elle se compose de six à huit membres : quatre en font partie de droit et deux ou quatre sont nommés par le premier ministre sur la proposition du directeur de l'ensei-

gnement public. Leur mandat est de deux ans. Cette commission cherche par tous les moyens en son pouvoir à assurer la fréquentation des écoles; elle recueille des fonds pour améliorer le matériel scolaire et procurer des fournitures classiques aux élèves indigents. Un de ses membres peut être désigné pour inspecter les écoles.

Les attributions de la commission peuvent, suivant le cas, être plus étendues que nous venons de le dire. Il lui est permis de se transformer en comité de patronage chargé de diriger les jeunes gens dans le choix d'une carrière et principalement de leur faire apprendre des métiers capables de relever les industries locales. Voilà une très utile création appelée à rendre de sérieux services et qui est tout à fait propre à augmenter la prospérité du pays.

Entretien et bonne tenue des batiments scolaires. — Le *Bulletin* du département de la Haute-Loire contient une circulaire adressée aux inspecteurs primaires par M. l'inspecteur d'académie sur l'entretien et la bonne tenue des bâtiments scolaires. Les conseils qu'elle renferme ont une utilité générale et méritent de fixer attention des instituteurs et des institutrices :

J'ai eu le regret — dit M. l'inspecteur d'académie — de constater trop souvent dans mes tournées que les bâtiments scolaires, même récemment construits, étaient dans un état de délabrement et, parfois même, de malpropreté des plus regrettables.

Ici, c'est une classe dont les murs sont noircis par l'usage ou les cloisons délabrées, le plancher disjoint ou parsemé de lacunes, les plafonds endommagés, les fenêtres sans carreaux ou aux vitres salies, les châssis déjetés ou vermoulus. Là, le bureau du maître est en désordre, les tables des élèves sont tailladées, les bancs boiteux, les tableaux noirs passés à l'état de couleur indécise et où la craie ne marque plus, les cartes murales en lambeaux, les globes terrestres relégués dans un coin lorsqu'ils ne sont pas déjà hors d'usage, les bibliothèques mal fermées ou sans serrure, etc.

Ailleurs, les appartements personnels de l'instituteur, parfois livrés depuis moins d'une année, sont inabordables même pour les visiteurs les plus intrépides.

... Enfin, si le jardin est presque toujours bien cultivé, la variété des arbres fruitiers ou des produits y fait trop souvent défaut, ce qui rend moins fructueuses les leçons d'agriculture pratique... Les instituteurs doivent agir comme de bons pères de famille, soucieux de tous les intérêts, prévenir à temps les municipalités, — une réparation faite à propos évite souvent de grosses dépenses, trop lourdes pour les ressources communales, — insister au besoin pour obtenir le nécessaire, et en cas seulement de refus caractérisé s'adresser alors à leurs chefs hiérarchiques. Un instituteur vigilant saura toujours ou prévenir les accidents ou les réparer avec les ressources ou les responsabilités de sa classe qu'il intéressera ainsi directement à la conservation des bâtiments et du matériel scolaires. Les exercices de travail manuel fourniront au maître une occasion toute naturelle d'utiliser les aptitudes diverses et les petits talents de ses jeunes apprentis. Le maître ne négligera pas cette précieuse ressource.

En se conformant à ces prescriptions, nos instituteurs et institutrices, loin de se diminuer, ajouteront, à l'autorité de leur valeur professionnelle, le prestige que donne toujours le respect de toutes les convenances, et c'est pourquoi nous ne saurions trop insister pour obtenir l'observation des prescriptions qui font l'objet de la présente circulaire

Il vous appartient, monsieur l'inspecteur, d'user dans ce sens de votre

légitime autorité et de profiter de toutes les occasions pour susciter, encourager ou maintenir, auprès de notre personnel, ces bonnes habitudes d'ordre, de convenance, de propreté et de bonne tenue.

Les bulletins d'inspection comprennent déjà une note générale de 0 à 10 sur la valeur de l'école; vous y avez ajouté, à ma prière, une note sur la valeur professionnelle du maître; il conviendra d'y joindre à l'avenir une note sur la tenue des bâtiments scolaires, classes, préaux, dortoirs, etc., et une autre sur la tenue du logement personnel.

Le budget départemental de l'instruction publique en 1886 dans le département de la Seine. — La préfecture de la Seine a distribué aux membres du Conseil général un mémoire à l'appui du projet de budget de l'instruction publique en 1886. L'intérêt que présente ce document nous engage à résumer ici les dispositions principales qu'il renferme.

Une somme de 2,435,497 francs est prévue pour faire face aux dépenses de ce budget spécial. A l'exception des crédits destinés au complément des dépenses ordinaires des écoles primaires publiques, aux subventions aux communes pour constructions scolaires et aux dépenses diverses pour lesquelles des allocations plus considérables sont proposées, les crédits demandés pour 1886 sont les mêmes que les crédits inscrits au budget de 1885.

Nous voyons que les communes de la banlieue font de sérieux efforts pour améliorer les locaux scolaires au double point de vue des bâtiments et du mobilier. Un certain nombre d'entre elles ont mis un terme aux locations temporaires auxquelles elles avaient dû recourir. 38 emplois nouveaux d'adjoint, d'adjointe, etc., ont été créés. Le progrès se continue d'année en année. Le crédit destiné en 1886 à venir en aide aux communes pour l'installation des écoles est fixé à 483,045 fr. 97 c., en augmentation de 80,630 fr. 75 c. sur le crédit alloué en 1885. Mais cette somme est empruntée à d'autres articles. Elle provient principalement des économies faites sur le crédit des deux écoles normales dans lequel on a fait rentrer en recettes des bonis qui, jusqu'à ce jour, n'y avaient pas figuré.

Le département distribue chaque année aux caisses des écoles de de Paris et de la banlieue une somme de 54,600 francs. Leurs recettes, pour Paris seulement, se sont élevées, pendant l'exercice 1884, à 1,116,953 fr. 18 c. et leurs dépenses à 939,034 fr. 37 c. Pour quelques-unes le fonds de réserve est assez considérable. Ainsi, par exemple, il est de 264,397 francs pour la caisse des écoles du II[e] arrondissement, de 160,000 francs pour celle du VIII[e], de 92,000 francs pour celle du XVII[e]. Les principales ressources des caisses des écoles proviennent de la générosité privée.

La statistique des examens et concours institués à la préfecture de la Seine est particulièrement instructive.

Pendant l'année 1885 il a été passé 43,016 examens.

10,332 brevets de capacité ont été délivrés, dans la proportion de 1 pour les hommes sur 4 pour les femmes;

Sur 584 examens d'admission aux écoles normales primaires, a proportion est d'un aspirant pour 2 aspirantes ;

Sur 16,676 certificats d'études primaires, la proportion est à peu près égale ;

Enfin, les 476 certificats d'études primaires supérieures se répartissent ainsi : 296 pour les garçons et 180 pour les filles.

Nous abrégeons la liste; mais il est à remarquer que si, d'après le mémoire en question, l'on ajoute aux 43,016 candidats dont nous venons de parler, les 1,970 candidats aux bourses dans les lycées et collèges ou aux écoles spéciales du gouvernement, on trouve un nombre total de 44,986 candidats pour les trois premiers trimestres de l'année 1885.

Notons que les dépenses de toute nature que nécessitent les examens s'élèvent à 150,000 francs.

Droit du préfet en ce qui concerne l'imposition d'office pour constructions scolaires. — La commune de Giry s'était pourvue devant le Conseil d'État pour demander l'annulation de deux arrêtés pris par le préfet de la Nièvre qui avait fait procéder d'office à l'adjudication des travaux d'école, et ordonnancé le paiement d'un acompte à l'entrepreneur.

Le Conseil d'État, par décision du 13 mars 1885, a rejeté la requête pour les motifs suivants :

Aux termes de la loi du 20 mars 1883 les frais de construction des maisons d'école, dont la création a été décidée conformément aux lois, constituent pour la commune une dépense obligatoire.

Si un conseil municipal a voté, avec la construction d'une école, les ressources nécessaires et approuvé les plans, si la commune ne justifie d'aucune différence dans lesdits plans, le préfet, pour poursuivre d'office l'exécution, n'a pas à consulter le Conseil général. C'est seulement, en effet, à défaut d'un vote du conseil municipal, ou en cas de refus, que le préfet doit, avant de procéder d'office, prendre l'avis du Conseil général (art. 15 de la loi du 1er juin 1878 et art. 16 de la loi du 20 mars 1883).

Nécrologie.

M. E. ANTHOINE

La *Revue pédagogique* vient de perdre un de ses collaborateurs les plus aimés en la personne de M. Anthoine, inspecteur général de l'enseignement primaire, décédé à Paris le 1er décembre, à l'âge de cinquante-quatre ans. Nos lecteurs qui, le mois dernier encore, pouvaient apprécier le charme des pages si fines sorties de sa plume de

lettré délicat (1), s'associeront aux vifs regrets causés par cette mort inattendue.

Élève de l'Ecole normale supérieure, M. Anthoine exerça de 1854 à 1872, dans différents lycées, et, en dernier lieu, dans celui de Nantes, où il occupa la chaire de rhétorique, les fonctions de professeur. Entré ensuite dans l'administration, il fut d'abord inspecteur d'académie à Tours, puis, de 1873 à 1880, directeur départemental de l'enseignement primaire à Lille. Sa nomination comme inspecteur général date de mars 1880, et c'est en 1882 qu'il donna à la *Revue pédagogique* son premier article et devint membre de son comité de rédaction.

Les obsèques de notre éminent collaborateur ont eu lieu le 3 décembre; après la cérémonie religieuse, le cercueil a été conduit à la gare d'Orléans pour être transporté à Beaugency (Loiret). Nous reproduisons les trois discours prononcés à cette occasion par MM. G. Vapereau, Lachelier, et I. Carré, inspecteurs généraux de l'instruction publique. Ces discours diront, mieux que nous ne pourrions le faire, ce que fut l'homme dont nous déplorons ici la perte.

DISCOURS DE M. VAPEREAU

Doyen de l'Inspection générale de l'enseignement primaire.

Au nom de l'inspection générale de l'instruction publique, je viens adresser quelques mots d'adieu au cher et regretté collègue que vous avez accompagné jusqu'à cette gare du départ, comme on fait la conduite à un voyageur, qui, hélas! ne doit pas revenir. La mort si imprévue de M. Anthoine n'est pas seulement un deuil cruel pour sa famille, une émotion douloureuse pour tous ceux qui l'ont connu, c'est une perte sensible pour l'Université elle-même, pour notre vieille École normale, pour l'inspection générale tout entière, particulièrement pour celle de l'enseignement primaire auquel une grande partie de sa vie a été vouée. Au nom de nos collègues de cette dernière, laissez-moi réunir ici quelques souvenirs qui justifient trop nos regrets.

Enlevé, en pleine activité, à cinquante-quatre ans, Emile-Arthur Anthoine était né le 21 juin 1831, à Orléans, et ce triste wagon qui emporte ses restes, va, dans quelques heures, traverser son pays natal, qui fut, à un moment, celui de quatre de ses collègues. Après de fortes études classiques, il entra à l'école normale supérieure en 1851, et y rencontra toute une brillante génération de camarades, dont quelques-uns l'ont surpassé par l'éclat des travaux, aucun par le réel mérite. Reçu, à un an d'intervalle, agrégé de grammaire et agrégé des lettres (1857-1858), c'est dans l'enseignement littéraire qu'il semblait être appelé à prendre rang. Il occupa, entre autres chaires, celle de rhétorique du lycée de Nantes avec un rare honneur. Non content des succès brillants et répétés de ses élèves dans les concours des lycées, il fit des conférences littéraires publiques qui furent très remarquées. Il y déployait un talent d'exposition, d'analyse

(1) Voir l'article *A travers les écoles, notes d'un inspecteur*, dans notre numéro du 15 novembre dernier.

et de critique qui marquait sa vraie place dans l'enseignement supérieur. Mais, pour occuper une chaire de faculté, dont on le jugeait si digne, il lui manquait le doctorat qu'il avait négligé de conquérir étant jeune, et qu'en arrivant à l'âge mûr il n'osait plus affronter. Il le regretta souvent. La jeunesse, pensait-il, a tous les titres à l'indulgence de ses juges pour ses défaillances ou pour ses audaces; plus tard, on devient plus exigeant pour soi-même, et nos propres sévérités pour l'œuvre de nos mains nous font craindre, chez les autres, des sévérités que notre modestie ne se promet plus de désarmer. Celle de M. Anthoine avait peur des travaux de longue haleine, comme s'il ne lui eût pas été facile de puiser dans son goût sûr et délicat assez d'observations personnelles, fines et justes, pour remplir richement plus d'un volume.

Il quitta l'enseignement pour l'administration, et arriva à l'instruction primaire par l'inspection académique. On sait que nos modestes écoles populaires, urbaines ou rurales, la direction de leur nombreux personnel, les questions de programme et d'emploi du temps, celles d'administration et de finances, sont devenues la grande tâche de l'inspecteur d'académie qui est, en fait, dans chaque département, comme il l'est, en titre, dans ceux de la Seine et du Nord, le directeur de l'enseignement primaire, présidant, de concert avec le préfet, aux intérêts d'un des grands services du pays. M. Anthoine s'acquitta de ce rôle, auquel il ne paraissait pas prédestiné, d'une façon magistrale. C'est dans le département du Nord qu'il a donné toute sa mesure. Ses rapports sur la situation matérielle, morale et pédagogique de l'instruction primaire dans ce centre d'activité industrieuse et de richesse sont restés des documents du plus haut intérêt. L'action qu'il exerça fut si forte que, longtemps après son départ, on en retrouve la trace, et que ses successeurs n'ont eu qu'à la suivre et à la continuer, pour être au courant du mouvement de rénovation qui s'imprima plus tard partout ailleurs dans l'instruction populaire.

Aussi, lorsque la mort de notre distingué collègue, M. Gérardin, ouvrit cette série de vides qui se sont faits coup sur coup dans nos rangs, M. Anthoine fut désigné d'une voix unanime aux honneurs, ou plutôt aux charges et aux fatigues, souvent mortelles, de l'inspection générale. Libre des détails de l'administration avec lesquels il s'était si bien familiarisé, il s'associa de tout cœur aux efforts tentés pour relever le niveau de l'enseignement primaire et y faire entrer un peu de culture littéraire. Mais son bon sens le défendit contre toute assimilation dangereuse. Il pensait avec raison qu'il est plus urgent d'élargir et de consolider la base que de surélever le faîte et de lui imposer un couronnement prématuré. Ces chères lettres, il ne voulait les introduire chez nous que dans la mesure où elles pouvaient être comprises; repoussant les énumérations fastidieuses, les stériles nomenclatures, il voulait, en ornant l'esprit, compléter l'éducation nationale. Son influence utile et féconde s'exerçait surtout auprès de nos écoles normales. Rien de plus précieux que ses conseils, rien de plus sûr que sa direction. Il s'attachait à éveiller et à développer, chez nos jeunes maîtres, le sens même de l'admiration par l'éducation du jugement et du goût. Ses fragments de rapports d'inspection, ses procès-verbaux de concours, ses dis-

cours de circonstance, ses articles dans les journaux pédagogiques, comme les commentaires de ses éditions du théâtre classique, sont des modèles de finesse d'ésprit et de justesse de sentiment, de tact, de discrétion et de mesure. En tout, il avait cette sorte d'esprit que notre ami Bersot appelait « le don de pénétrer les choses sans s'y empêtrer ».

Pour tous ses collègues, M. Anthoine était un ami. Nous avions tous autant de sympathie pour les qualités de son cœur que d'estime pour celles de son esprit. Son expérience était, pour chacun de nous, une lumière, et notre conscience était plus sûre d'elle-même par son accord avec la sienne. Une réforme eût été bien compromise auprès de nous tous, si elle avait eu la droiture d'intelligence de notre collègue contre elle, et il nous semblait qu'avoir raison avec lui c'était avoir deux fois raison.

Et aujourd'hui, un coup inattendu l'enlève à nos travaux, à notre affection! Il l'enlève plus cruellement encore à une famille à laquelle il était si nécessaire et si cher à la fois. M. Anthoine laisse à sa malheureuse veuve quatre enfants, dont l'aîné sert, en ce moment, comme officier, au Tonkin, et dont le plus jeune commence à peine à suivre nos classes. Qui ne s'associerait à une telle perte, à de telles douleurs? Qui ne voudrait en adoucir l'amertume et en alléger le poids?

Adieu, cher et regretté collègue. Malgré cette lamentable séparation, vous ne nous quittez pas tout entier. Vous vivez dans notre souvenir et dans notre amitié. Nous rencontrerons votre pensée aussi longtemps que nous aurons nous-mêmes la force de travailler à l'œuvre commune que vous avez honorée et servie. Adieu!

DISCOURS DE M. LACHELIER

Inspecteur général de l'enseignement secondaire.

C'est au nom de l'enseignement secondaire, auquel M. Anthoine a longtemps appartenu, c'est, en particulier, au nom de ses anciens camarades d'École normale, que je viens lui adresser à mon tour un hommage et un adieu.

Elève et lauréat, d'abord du lycée d'Orléans, puis du lycée Charlemagne, M. Anthoine est entré à l'École normale, dans la section des lettres, en 1851. Il y a été un aimable camarade, d'un commerce doux et sûr, et un élève distingué, d'un esprit déjà ferme, mais surtout fin et délicat. Malgré sa mauvaise santé, qui a traversé sa seconde année d'études, et qui lui aurait donné le droit de la redoubler, il est sorti de l'École dans un bon rang, en 1854. Trois ans plus tard, c'est-à-dire aussitôt que les règlements d'alors le permettaient, il a conquis le titre d'agrégé de grammaire, et il y a joint, dès l'année suivante, celui d'agrégé des lettres.

Il a professé dix-huit ans dans les lycées; il a été quinze ans professeur de rhétorique et il a occupé huit ans, de 1864 à 1872, la chaire de rhétorique du lycée de Nantes. Il était en même temps chargé d'un cours de littérature à l'École supérieure de cette ville. Dès ses débuts il s'est fait apprécier et même distinguer : mais les huit dernières années de son professorat n'ont été qu'une série de succès. Son cours public était suivi et applaudi par la meilleure

à désirer; mais nous savons aussi que, si nous ne sommes pas arrivés, nous nous sommes du moins mis en marche; nous sentons dans le corps entier circuler cet esprit plus porté à l'effort, plus sensible à l'émulation, plus avide de progrès, qui doit en être l'âme et la vie. Comme nous avons travaillé à faire naître ces dispositions, nous travaillons à les entretenir; mais il semble que pour tous la partie la plus difficile de la tâche est accomplie, le premier mouvement est donné. »

Avec quelle discrétion il exprimait dans ces lignes la satisfaction très réelle qu'il éprouvait et dont il m'avait plusieurs fois fait part! C'est que cet esprit si fin, si délicat, ce professeur de rhétorique qui resta toujours grand amateur de la beauté littéraire, aimait passionnément aussi l'enseignement primaire, et ce fut un bonheur pour lui, quand il fut appelé à l'inspection générale (c'est à moi-même qu'il le disait), de penser qu'il allait enfin pouvoir visiter des écoles, ce que le travail incessant du bureau ne lui avait pas permis de faire à Lille autant qu'il l'aurait voulu, et étudier sur le vif cet enseignement primaire où il croyait qu'il y avait tant de bien à réaliser. Je devais constater, quand je fus appelé à l'honneur de lui succéder, que ses efforts n'avaient pas été vains, que cette œuvre où il avait tant mis de lui-même avait été le point de départ d'un progrès incessant, et que les six années qu'il avait passées à Lille avaient été six années vraiment fécondes pour l'enseignement. Et tout ce bien, il le fit au milieu de difficultés de toutes sortes, politiques et autres, qui vinrent plus d'une fois arrêter sa marche et le forcer d'ajourner des améliorations dont il reconnaissait l'urgence. Combien de fois je fus alors le confident de ses espérances et de ses regrets!

Mais ces travaux absorbants, ces préoccupations de toutes sortes avaient altéré sa santé; vers la fin de 1879, il fut atteint d'une maladie qui alarma ses amis. Il s'en remit pourtant, et ce fut en mars 1880 qu'il fut appelé à l'inspection générale.

Là, dans des fonctions moins fatigantes, sa santé s'était complètement rétablie et rien ne pouvait faire prévoir que nous allions être privés si tôt de sa précieuse collaboration, quand nous apprîmes soudainement qu'il n'était plus, et que de toute cette honnêteté dans la vie, de cette droiture de caractère, de cette solidité d'esprit jointe au goût le plus délicat, il ne nous restait que des souvenirs. Mais ces souvenirs seront féconds, cher collègue; longtemps les conseils que vous avez donnés fructifieront, les traditions que vous avez établies se maintiendront. Votre vie honorable et si bien remplie reste pour tous un modèle à imiter. C'est sur cette dernière pensée que je veux vous quitter. Puisse ce témoignage apporter quelque adoucissement à la douleur d'une famille dont vous aviez le droit d'être fier et qui vous réservait sans doute encore de grandes joies! Adieu, cher collègue, cher ami, adieu!

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — On sait que dans chacun des Etats de l'Allemagne les instituteurs sont constitués en association ; lorsque le territoire de l'Etat est considérable, il y a même plusieurs associations ; et d'autre part les instituteurs de plusieurs petits États voisins se groupent parfois en une association unique. Ces diverses associations ont chaque année leurs congrès, distincts des congrès généraux qui réunissent les instituteurs de l'Allemagne toute entière.

Un certain nombre de ces congrès se sont tenus en septembre et en octobre derniers. Ainsi du 27 au 29 septembre a eu lieu à Annaberg le congrès de la Société des instituteurs du royaume de Saxe ; cette société compte 4,800 membres, divisés en 53 associations de district et 130 sections. Le 2 octobre s'est réuni à Brême le onzième congrès des instituteurs de l'Allemagne du nord-ouest. Le 5 octobre, c'était le congrès de la Société générale des instituteurs badois, qui s'est tenu à Offenbourg. Le 7 octobre, cinquante-huitième réunion annuelle des instituteurs du duché de Brunswick à Brunswick. Enfin du 5 au 7 octobre, vingt-troisième congrès des instituteurs du grand-duché de Saxe-Weimar, réuni à Weida.

— On lit dans la *Frankfurter Schulzeitung:*

On sait quels dangers offre, pour la vue des élèves, l'usage des cahiers quadrillés (pour le dessin, l'écriture ou le calcul), ainsi que la méthode de dessin dite *stigmographique* (1) ou méthode Steinmann. Les cahiers quadrillés et la méthode stigmographique sont actuellement interdits dans les pays et dans les villes dont les noms suivent : l'Autriche, la Bavière, la Suisse, le Mecklenburg-Schwerin, les villes de Greiz, Brême, Magdebourg, l'école de cadets de Lichterfeld près Berlin et les jardins d'enfants de Francfort-sur-le-Mein. Le ministre des cultes du royaume de Prusse a demandé au Comité scientifique du département médical son avis sur la question ; cet avis est entièrement défavorable ; aussi doit-on s'attendre à voir prochainement la stigmographie et les cahiers quadrillés interdits aussi en Prusse. »

— La commission scolaire nunicipale de Berlin a cru devoir, le 17 octobre dernier, rappeler au personnel enseignant des écoles primaires de cette ville la prescription suivante, qui date déjà de 1875:

« Les punitions corporelles sont interdites dans les écoles de filles; dans les écoles de garçons, elles ne doivent avoir lieu qu'avec l'autorisa-

(1) Dans la méthode *stigmographique*, le quadrillage est remplacé par des lignes de points placés à égale distance les uns des autres.

tion et en la présence du directeur. L'instituteur ne peut infliger une correction immédiate que dans des cas particuliers de grossièreté ou de révolte, et il doit en donner connaissance au recteur aussitôt après la classe. »

La circulaire de la commission scolaire ajoute que les soufflets sont absolument interdits, et qu'il est défendu aussi de frapper un enfant sur les mains.

Angleterre. — Les élections de la Chambre des communes viennent de s'achever. Les libéraux d'une part, les tories et leurs alliés irlandais d'autre part, ayant obtenu le même nombre de sièges, il est impossible de prévoir ce qui va se passer. Les projets de M. Chamberlain pour l'établissement de la gratuité paraissent en tout cas devoir être ajournés. Chose singulière, les tories l'ont surtout emporté dans les villes, tandis que les circonscriptions rurales donnaient leurs voix aux libéraux. Il semble que la classe des petits commerçants, qui forment la majorité des électeurs urbains, soit devenue l'alliée de l'aristocratie et du clergé; c'est du reste ce qu'a fait voir le récent renouvellement du *School Board* de Londres.

— Le nouveau *School Board* de Londres, où le parti conservateur et ecclésiastique dispose des deux tiers des voix, a tenu sa première séance le 3 décembre. L'élection du président a permis de juger aussitôt de l'esprit qui anime la majorité nouvelle. Le candidat des libéraux était M. Buxton, président sortant; les conservateurs lui opposaient le Rev. J. Diggle. Aux observations de ceux qui signalaient l'inconvénient de placer un *clergyman* à la tête du *Board*, où l'élément ecclésiastique forme déjà un tiers des membres, on a répondu que refuser de décerner la présidence à M. Diggle par le motif qu'il appartient au clergé, ce serait traiter les *clergymen* en parias. M. Diggle a été élu président à une voix de majorité.

— L'Union nationale des instituteurs a essayé, à l'occasion des élections parlementaires, de faire entrer à la Chambre des communes un membre qui fût le représentant spécial des intérêts des instituteurs. Peu lui importait que son candidat fût libéral ou conservateur; elle ne lui demandait qu'une chose : accepter le programme spécial des revendications scolaires de l'Union, et s'engager à le défendre devant la Chambre. Le candidat se trouva en la personne de M. Collins, un libéral qui se présentait à Dulwich et qui accepta le programme de l'Union en échange du concours financier que celle-ci devait lui accorder. M. Collins a été battu, son concurrent a obtenu 1,700 voix de plus que lui sur 9,000 électeurs inscrits. Reste la carte à payer; le *Schoolmaster* nous apprend que tout le fond de réserve de l'Union y passera et qu'il faudra, en outre, prendre sur le budget ordinaire de la Société une assez forte somme.

— Sir Francis Sandford, l'ancien secrétaire du département d'éducation, qui avait résigné ses fonctions au commencement de 1884, vient d'être nommé sous-secrétaire d'Etat pour l'Ecosse. La nouvelle administration des affaires scolaires écossaises se compose donc du duc de Richmond and Gordon, secrétaire d'Etat de sir Francis Sandford, sous-secrétaire d'Etat, et de M. Craik, secrétaire du département d'éducation d'Ecosse.

Autriche. — Le ministre de l'instruction publique, M. le baron Conrad, dont la démission avait été annoncée à plusieurs reprises, a définitivement quitté son poste le mois dernier. La majorité cléricale du parlement ne le trouvait pas assez accommodant. Le nouveau titulaire du portefeuille de l'instruction publique est M. le Dr Gautsch : c'est un homme de trente-quatre ans seulement, qui a fait sa carrière dans l'administration, un protégé du comte Taaffe. On ne peut pas le regarder comme un clérical, et la droite ne sera pas entièrement satisfaite; mais il est certain que les libéraux n'auront pas à se féliciter du changement.

Belgique. — Depuis un an, les nouvelles qui nous arrivent de la Belgique ne sont guère réjouissantes. Aussi nous dispensons-nous d'enregistrer les actes de l'administration de M. Thonissen. Nous préférons emprunter aujourd'hui au *Journal des soirées populaires de Verviers*, cité par le *Progrès* de Bruxelles, le récit d'une initiative qui mérite des éloges :

« Il y a environ deux ans, quelques jeunes gens de la commune de Prayon (bourg industrieux à peu de distance de Verviers), avides de connaissances nouvelles, fondèrent le cercle *l'Amitié*. Chacun de ses membres doit, à tour de rôle, produire un travail sur un sujet quelconque : littérature, histoire, religions, philosophie, sciences mécaniques, industrielles ou sociales, météorologie, astronomie, etc. Tout ce qui peut intéresser des esprits soucieux de se développer est exposé par un membre, sous forme d'entretien, de conférence ou de rapport. Ce travail est ensuite discuté avec la plus grande courtoisie. Chacun, uni par le désir de s'instruire et non par celui d'imposer une idée, présente les observations qu'il croit utiles et soumet les réflexions que lui inspire le travail de son collègue. Voilà un excellent exemple à donner à la jeunesse parfois si désœuvrée pendant les longues soirées d'hiver. »

Espagne. — La mort du roi Alphonse XII a amené la retraite du cabinet Cánovas et son remplacement par un ministère libéral que dirige M. Sagasta. On sait que depuis deux ans l'instruction publique était aux mains de M. Pidal, le représentant des doctrines absolutistes de l'extrême droite. Son successeur libéral, M. Montero Rios, est un jurisconsulte distingué : c'est à lui que l'Espagne doit la loi

instituant le mariage civil. Espérons que nous allons voir s'ouvrir, de l'autre côté des Pyrénées, une nouvelle ère de réformes et de progrès.

Hollande. — Nous avions annoncé (numéro de mars 1885, p. 288), que le parti conservateur demandait la revision de l'article 194 de la constitution, relatif à l'instruction publique. Le gouvernement, par l'organe de son chef, M. Heemskerk, a d'abord répondu que cette revision ne lui paraissait point nécessaire ni utile. Mais les conservateurs ont insisté. Pour des raisons politiques que l'on connaît, le gouvernement se voit obligé de demander aux Etats-Généraux une revision de la constitution afin de modifier les règles qui régissent actuellement la succession au trône; les conservateurs, maîtres de la situation, ont déclaré qu'ils ne s'associeraient à une revision constitutionnelle si l'article 194 n'y était aussi compris. Il a donc fallu que le gouvernement capitulât.

Au commencement de novembre, il a déposé un projet de loi portant revision de l'article 194. Nous donnons, ci-dessous, en regard, le texte de l'article actuel et celui du projet gouvernemental :

Article 194 actuel.	*Article 194 d'après le projet du gouvernement.*
L'enseignement public est l'objet des soins constants du gouvernement.	L'enseignement public est l'objet des soins constants du gouvernement.
L'organisation de l'enseignement public est reglée par la loi, de manière à respecter les convictions religieuses de chacun.	*L'organisation de l'enseignement public est réglée par la loi.*
Il est donné dans tout le royaume, par les soins de l'autorité, un enseignement primaire public suffisant.	*Les écoles publiques sont accessibles aux elèves sans distinction de croyances religieuses.*
	Dans ou pour chaque commune doit être donné un enseignement primaire suffisant pour les besoins de la population. Il est donné, en tant qu'il n'y sera pas pourvu d'autre manière, dans des écoles publiques par les soins de l'autorité; il est donné gratuitement aux indigents.
L'enseignement est libre, sous réserve de contrôle de l'autorité, et, en ce qui concerne l'enseignement secondaire et primaire, sauf les garanties de capacité et de moralité à exiger des maîtres : l'une et l'autre chose à régler par la loi.	L'enseignement est libre, sous réserve du contrôle de l'autorité, et, en ce qui concerne l'enseignement secondaire et primaire, sauf les garanties de capacité et de moralité à exiger des maîtres : l'une et l'autre chose à régler par la loi.

Le gouvernement s'est efforcé de réduire au minimum les concessions faites aux conservateurs; il assure même que son projet est moins une revision de l'article 194 qu'un simple « changement de rédaction ». Cependant il n'est pas difficile d'apercevoir la différence capitale qu'il y a entre un texte disant que l'école doit être organisée *de manière à respecter les convictions religieuses de chacun* — ce qui

n'est possible que par l'école neutre, — et un autre texte se contentant de dire que *les écoles publiques sont accessibles aux élèves sans distinction de croyances religieuses*, — ce qui peut s'entendre d'écoles confessionnelles où seraient tolérés des enfants d'autres confessions. Qui ne voit aussi que, d'après le quatrième alinéa du projet gouvernemental, le premier rôle est donné à l'enseignement *privé*, tandis que la constitution actuelle fait à l'État une obligation de créer partout un enseignement primaire *public* suffisant?

Nous rendrons compte à nos lecteurs de ce qui adviendra de ce projet de revision.

Italie. — Voici la statistique des élèves des divers établissements d'instruction publique de Turin en 1885 :

Lycées et gymnases, 1,200 élèves; — Institut technique, 350 élèves; — Ecoles techniques, 600 élèves; — Etablissements privés d'enseignement secondaire, 850 élèves; — Ecoles primaires communales de garçons, 8,500 élèves; — Ecoles primaires communales de filles, 8,600 élèves; — Ecoles primaires privées, 4,000 élèves; — Ecole supérieure de jeunes filles Margherita di Savoia, 100 élèves; — Institut industriel et professionnel de jeunes filles, 580 élèves; — Ecoles d'adultes pour les femmes, 3,100 élèves; — Ecoles d'adultes pour les hommes, 4,700 élèves; — Ecoles de dessin du soir, 700 élèves; — Université et instituts qui en dépendent, 2,160 élèves; — Salles d'asile publiques et privées, 4,900 élèves; — Ecoles élémentaires de la « mendicité instruite », 2,600 élèves; — Collège israélite, 100 élèves; — Ecoles vaudoises, 200 élèves; — Autres établissements, écoles spéciales, etc., 5,520 élèves. En tout, 49,230 élèves, dont 34,960 pour l'enseignement primaire.

— En 1830, la commune de Milan dépensait pour l'ensemble de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur 104,702 francs. En 1860, pour l'enseignement primaire seulement, elle dépensait 317,113 francs; en 1870, 472,592 francs; en 1880, 910,759 francs; en 1882-1883, 1,108,247 francs, non compris les dépenses pour les écoles du soir et des jours fériés, la gymnastique et le chant.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME VII DE LA NOUVELLE SÉRIE

La Presse et les Livres.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

aux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices de la Seine-Inférieure, p. 280. — Société de secours mutuels des instituteurs du Finistère, p. 281. — Leçon pratique d'économie domestique (*Bulletin* du Lot), p. 282. — Réflexions sur les conférences pédagogiques (*Journal des instituteurs et des institutrices du Pas-de-Calais*), p. 282. — La Société des écoles enfantines, p. 375. — Assemblée générale de la Société Franklin, p. 376. — Inauguration de l'école primaire supérieure de Saint-Aignan (Loir-et-Cher), p. 376. — Compte-rendu du voyage fait à Calais par les élèves des écoles de garçons de Lens, p. 377. — Concours général entre les meilleurs élèves des écoles primaires à l'île de la Réunion. p. 378. — L'école à plusieurs classes ; le roulement entre les maîtres (circulaire de M. l'inspecteur d'académie des Ardennes), p. 473. — Quelques mots sur l'enseignement technique (discours de M. Jacquemart), p. 473. — Le travail manuel dans les établissements d'enseignement primaire (circulaire du ministre aux recteurs), p. 474. — L'enseignement de l'écriture à l'école primaire (communication de M. l'inspecteur d'académie de la Savoie), p. 475. — L'enseignement de l'écriture à l'école primaire (lettres de MM. Belot, Claire et Mougeol), p. 558. — La Société nantaise pour l'enseignement professionnel des jeunes filles, p. 560. — Ecole de travail pour les jeunes filles israélites (fondation Bischoffsheim) à Paris, p. 561. — L'enseignement primaire en Algérie, p. 561. — L'enseignement public en Tunisie, p. 562. — Entretien et bonne tenue des bâtiments scolaires (circulaire de M. l'inspecteur d'académie de la Haute-Loire), p. 564. — Le budget départemental de l'instruction publique en 1886 dans le département de la Seine, p. 565. — Le droit du préfet en ce qui concerne l'imposition d'office pour constructions scolaires (décision du Conseil d'Etat), p. 566.

NECROLOGIE. — M. Anthoine, inspecteur général de l'instruction publique, p. 567.

Courrier de l'Extérieur.

ALLEMAGNE. — Modifications apportées par la Chambre des seigneurs à la loi sur la pension de retraite des instituteurs ; sanction royale accordée à la loi, p. 88. — Budget du ministère prussien de l'instruction publique pour 1885-1886, p. 88. — 26e Congrès des instituteurs allemands (*26. allgemeine deutsche Lehrerversammlung*) à Darmstadt, p. 88. — Congrès du travail manuel à Görlitz, p. 89. — Tableau comparatif des traitements des instituteurs dans vingt villes de Prusse, p. 89. — Statistique comparative des dépenses faites pour l'instruction primaire par huit grandes villes d'Allemagne, p. 89. — L'inspection des écoles primaires en Prusse, p. 284. — Loi dispensant les instituteurs des fonctions subalternes du culte dans le duché d'Anhalt, p. 284. — Arrêt d'un tribunal prussien établissant le droit de correction de l'instituteur sur des élèves qui n'appartiennent pas à sa classe et pour des faits commis en dehors de l'école, p. 284. — Circulaire du ministre des cultes de Prusse prescrivant aux *Landräthe* de prendre une part plus active à la surveillance des écoles, p. 380. — Statistique des conscrits illettrés en Prusse pour 1884-1885, p. 380. — Les partis en Prusse et leur attitude à l'égard de l'école, p. 477. — Congrès d'instituteurs à Annaberg (Saxe), à Brême, à Offenbourg (Bade), à Brunswick, à Weida (Saxe-Veimar), p. 573. — Interdiction des cahiers quadrillés et du procédé stigmographique, p. 573. — Les punitions corporelles à Berlin, p. 573.

ANGLETERRE. — Avènement d'un ministère tory ; remplacement de M. Mundella par M. E. Stanhope et de lord Carlingford par lord Cranbrooke. Le nouveau chef du département d'éducation a le rang de membre du cabinet,

Le Gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 26822-5.

